БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук
Кафедра психологии

Е. А. ТРУХАН

ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Учебные материалы
для студентов специальности
1-23 01 04 «Психология»

Минск
2014

УДК 159.9.072 (075.8)
ББК 88.91я73-1
Т80

Рекомендовано советом
факультета философии и социальных наук БГУ
6 марта 2014 г., протокол № 4

Р е ц е н з е н т
кандидат психологических наук, доцент *А. М. Поляков*

Трухан, Е. А.
Т80 Основы психодиагностики : учеб. материалы для студентов спец. 1-23 01 04 «Психология» / Е. А. Трухан. – Минск : БГУ, 2014. – 70 с.

Учебные материалы по курсу «Основы психодиагностики» для студентов отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ содержат необходимую информацию по основным темам, изучаемым в рамках данной дисциплины.

УДК 159.9.072 (075.8)
ББК 88.91я73-1

ВВЕДЕНИЕ

Психодиагностика является одним из основных разделов психологической науки и относится к числу базовых дисциплин в подготовке профессиональных психологов.

Цель курса «Основы психодиагностики» - ознакомление с теоретическими и методологическими подходами к конструированию и применению средств оценки и измерения психологических особенностей человека или групп людей, а также формирование навыков практической работы с основными психодиагностическими методами и методиками.

Содержание учебных материалов соответствует основным темам курса и направлено на решение таких задач, как усвоение системы понятий и этических принципов психодиагностики, формирование научных представлений о методах и методиках психологической диагностики, их возможностях, недостатках и ограничениях, ознакомление с особенностями проведения психодиагностических обследований, алгоритмом психометрической оценки диагностических средств, способами интерпретации данных и постановки психологического диагноза, правилами составления психодиагностических заключений.

Изучение психодиагностики основывается на знаниях таких дисциплин, как общая психология, дифференциальная психология, экспериментальная психология, история психологии. Помимо этого освоение курса невозможно без подготовки по математической статистике, поскольку все необходимые психометрические процедуры опираются на современные статистические методы. Статистические расчеты настолько важны в психодиагностической деятельности, что некоторые психологи называют психодиагностику «бухгалтерией души».

В процессе подготовки учебных материалов были учтены все современные тенденции развития психодиагностики, в частности, подробно освещены проблемы компьютеризации психодиагностических исследований и использования новой формы психодиагностического инструментария – компьютерных методик.

В приложении представлен фрагмент ставшей уже классической работы П. Клайна по проблемам конструирования личностных опросников (самого распространенного вида психодиагностических методик), рекомендуемой для обязательного прочтения и обсуждения на семинарах.

ПСИХОДИАГНОСТИКА
КАК НАУКА И ПРАКТИКА

Психодиагностика – наука и практика постановки психологического диагноза с помощью специально разработанных средств. Психодиагностические методы и методики позволяют определить наличие и измерить степень выраженности психологических признаков у человека или группы людей.

Термин «диагностика» произошел от греческого слова «diagnosis»: корень *gnosis* переводится как «знание», «познание», а приставка *dia* – «рас». Психодиагностика, соответственно, представляет собой «распознавание» присущих человеку психологических особенностей.

В качестве названия раздела психологической науки данный термин стал использоваться с появлением работы Г. Роршаха «Психодиагностика» (1921), в которой впервые был опубликован всемирно известный тест чернильных пятен.

В психодиагностической деятельности необходимо различать *научное исследование* и *практическое обследование*.

Научное дифференциально-диагностическое исследование – это комплекс теоретических и экспериментальных работ, направленных на формулирование концепции измеряемого психического свойства (скрытого фактора, влияющего на эффективность и характер деятельности), на выявление диагностических признаков (или «эмпирических индикаторов»), по которым можно получать информацию о заданном свойстве, это создание и испытание методики регистрации выявленных признаков. Практическое обследование – это применение готового, уже разработанного теста, результатом чего являются сведения о психических свойствах конкретного обследованного человека [9].

Психолог-исследователь (в том числе и исследователь в области психодиагностики) ориентирован на поиск неизвестных закономерностей, связывающих некоторые переменные, использует «известных» (т. е. определенных по какому-либо признаку) испытуемых и пренебрегает их индивидуальными отличиями и эмпирической целостностью. Для психодиагноста-практика именно эти индивидуальные отличия и эмпирическая целостность являются объектом изучения, он ориентирован на поиск известных закономерностей у «неизвестных» обследуемых [3].

Как область психологической науки психодиагностика разрабатывает теоретические основы создания средств измерения индивидуально-психологических особенностей людей.

Практическое применение психодиагностики предполагает умение психолога контактировать с обследуемым в различных диагностических ситуациях и решать разнообразные диагностические задачи, выбирать адекватные запросу психодиагностические методы и методики, формулировать психологический диагноз и составлять корректное психодиагностическое заключение.

Важным аспектом изучения психологической диагностики является определение ее как *науки*, опирающейся на методы научного познания и объективно установленные факты, и как *искусства*, в основе которого лежит опыт и интуиция психолога при постановке диагноза, прежде всего при организации многообразных данных в некоторую целостность.

Стремясь связать в единое целое отдельные элементы психодиагностики, объединить теоретические представления и диагностические процедуры, Я. тер Лаак [8] рассматривает психодиагностику как единство *четырех компонентов*:

1) теории тестов или психометрии;

2) теоретических представлений об индивидуальных различиях, психическом развитии и различиях в социальном окружении;

3) тесты, методики и процедуры (задания, вопросы, задачи, тестовые пробы, системы подсчета результатов, типы интерпретаций);

4) процесса диагностики.

Перечисленные компоненты представлены на *трех уровнях* (см. табл.):

1) здравого смысла или обыденных (житейских) представлений. Профессиональные психологи являются не единственными пользователями психологической и психодиагностической информации. Люди, чьи профессиональные занятия далеки от психологии, также имеют свои собственные представления об индивидуальных различиях, о причинах, вызывающих изменения поведения и о процессах развития;

2) психологических теорий, конструктов и концепций. Вместе с выдвигаемыми гипотезами и психологическими методами они образуют основу научной психологии.

3) математического моделирования поведения. Как классическая теория, так и современная теория тестов содержат примеры математического моделирования некоторых феноменов и типов поведения.

Все три уровня взаимосвязаны, а попытки свести их к какому-то одному, наиболее значимому, несостоятельны. Каждый уровень анализа имеет свою собственную логику и способен внести самостоятельный вклад в понимание человеческого поведения. Различными путями они ведут к построению системы знаний.

Таблица

Соотношение компонентов и уровней психодиагностики (по Я. тер Лааку)

	Теория тестов	Психологические теории и понятия	Тесты и методические средства	Диагностический процесс
Уровень обыденного сознания	*например, понятие «надежный» (человек)*	*например, приписывание личности тех или иных характеристик*	*например, отбор информации на уровне здравого смысла*	*например, оценивание на уровне здравого смысла*
Уровень психологических теорий и концепций	*например, повторяемость*	*например, теория черт*	*например, некоторые тесты*	*например, эмпирический и диагностический циклы*
Уровень математического моделирования	*rXX-отношение истинной дисперсии к общей дисперсии*	*модели личности, сконструированные на основе факторного анализа*	*шкалы, имеющие теоретическую основу*	*например, нормативные модели решения*

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Каждое психодиагностическое обследование в большей или меньшей степени оказывает влияние на человека, его самооценку, отношения с окружающими, принятие решений и т. д. Психолог, следуя в своей работе главному правилу «*Не навреди!*», обязан не использовать свои профессиональные знания или полученную информацию во вред обследуемому, а также не позволять это сделать третьим лицам.

Психодиагност охраняет благополучие человека, который стал объектом его изучения, и несет ответственность за те негативные последствия, которые могут возникнуть вследствие некорректного проведения обследования.

Система конкретных требований к разработчикам и пользователям психодиагностических методик [3] определена в соответствии с международными профессионально-этическими стандартами, принятыми в работе психологов, такими как: 1) ответственность, 2) компетентность, 3) этическая и юридическая правомочность, 4) квалифицированная пропаганда психологии, 5) конфиденциальность, 6) благополучие клиента, 7) профессиональная кооперация, 8) информирование клиента о целях

обследования, 9) морально-позитивный эффект исследования, 10) гражданственность и патриотизм.

Более подробно рассмотрим основные этические принципы для всех пользователей сертифицированных психодиагностических методик, которые были сформулированы коллективом ведущих специалистов по психологической диагностике под руководством А. Г. Шмелева [9]:

(1) *Принцип специальной подготовки и аттестации лиц, использующих психодиагностические методики.* Диагностические методики должны использоваться только квалифицированными пользователями. Психолог-диагност должен выбирать методики, которые подходят как для конкретной цели, с которой он проводит обследование, так и для конкретного человека, которого он обследует. Психолог также должен знать соответствующую научную литературу, касающуюся выбранной методики, и быть способным оценить технические параметры таких ее характеристик, как репрезентативность норм, надежность, валидность, достоверность.

Психодиагност в подписываемом им заключении должен зафиксировать, что все необходимые методические условия были соблюдены. Психодиагност делает выводы или дает рекомендации только после рассмотрения диагностической информации в свете другой касающейся индивида информации.

Психолог должен знать границы своей компетентности и ограниченность используемых методов и не предлагать свои услуги, а также не использовать методики, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам, установленным в отдельных областях практики и для определенных категорий методик.

1а. *Принцип личной ответственности.* Если психолог привлекает к определенным работам по выполнению психодиагностического обследования каких-то исполнителей, не являющихся аттестованными специалистами в области психодиагностики (в частности, педагогов), то всю полноту ответственности за правильность проведения методики и корректность интерпретации и использования ее результатов несет именно психолог. При проведении группового тестирования по разветвленной психодиагностической программе (независимыми исполнителями в разных помещениях в разное время) психолог должен лично завизировать разработанную им программу обследования и лично подписать отчет, содержащий проинтерпретированные им результаты обследования.

(2) *Принцип ограниченного распространения психодиагностических методик (принцип профессиональной тайны).* Сертифицированные психологическим обществом профессиональные психодиагностические ме-

тодики могут распространяться только среди аттестованных специалистов.

Этот принцип тесно связан с предыдущим и имеет двоякую цель: неразглашение содержания методик и предупреждение их неправильного применения.

Доступ к таким методикам должен быть ограничен теми людьми, кто имеет профессиональную заинтересованность и гарантирует их правильное использование, то есть они должны быть доступны только тем специалистам, которые будут проводить психологическую диагностику и отвечать за достоверность ее результатов.

Профессиональные психодиагностические методики не должны поступать в открытую продажу. Свободный доступ к методикам может привести, например, к тому, что родители будут «натаскивать» своих детей на выполнение заданий, входящих в эти методики, в результате чего их диагностическое применение станет абсолютно бессмысленным, они утратят диагностическую ценность. Что приведет и серьезным ошибкам и при переводе в специальные школы детей с недостатками развития (профиль школы будет не соответствовать характеру дефекта развития), и при определении направления дальнейшего профессионального обучения и т. п.

Обязанностью автора и издателя диагностических методов является их проверка и повторная стандартизация, проводимые так часто, как это требуется, чтобы предотвратить их старение. Быстрота, с которой методика устаревает, очень различна и зависит от ее содержания. Сертифицированные психодиагностические методики и их основные части нельзя печатать в газете, журнале или популярной брошюре ни в целях описания, ни для использования их при самооценке.

Исключения, касающиеся тестов достижений и методов экспертной оценки:

2а. Сертифицированные тесты достижений, разработанные в центрах, аккредитованных органами народного образования, могут использоваться педагогами как для оперативного, так и для аттестационного контроля уровня знаний. Любой педагог может самостоятельно разработать тест достижений, но использовать его он может только для оперативного контроля за уровнем знаний своих учеников.

2б. Методы экспертной оценки личностных качеств учащихся могут использоваться любым педагогом, но их результаты могут иметь применение только в оперативной педагогической работе с данными учащимися и не могут иметь аттестационного значения, то есть передаваться другим лицам и организациям.

(3) *Принцип обеспечения суверенных прав личности (принцип тайны личности).* Человек не должен подвергаться какому-либо обследованию обманным путем. Это значит, что человек перед обследованием должен быть предупрежден, кто будет иметь доступ к результатам обследования и какие решения могут быть приняты на их основе. В том случае, если обследованию подвергаются несовершеннолетние дети, такое предупреждение должны официально получить родители.

Проинформированный о целях и общем смысле обследования (но не о содержании тестовых заданий) испытуемый получает следующие возможности:

а) психологически мобилизоваться для его наилучшего выполнения;

б) отказаться от обследования, осознавая при этом, от каких возможностей он отказывается в случае положительных результатов обследования;

в) не формулировать своего отказа в явной форме, но применить собственную тактику выполнения методики, которая, с его точки зрения, позволяет ему скрыть истинную информацию о себе.

Данный этический принцип, который охраняет право индивида отказываться от участия в обследовании и, следовательно, защищает тайну его личности, осложняет работу психолога и повышает требования к его квалификации. При правильных взаимоотношениях и взаимном уважении психолога и обследуемого число отказов от участия в диагностировании может быть сведено к незначительному числу.

3а. Учащиеся проходят сертифицированные тесты достижений в обязательном порядке, если эти тесты утверждены органами народного образования в качестве возможной формы приема выпускных экзаменов в средних учебных заведениях и вступительных экзаменов в средние специальные и высшие учебные заведения.

(4) *Принцип объективности.* Обследование должно быть абсолютно беспристрастным. На его исполнителя не должны оказывать влияние общие впечатления о личности обследуемого; симпатии или, наоборот, антипатии, равно как и собственное состояние или настроение.

Психодиагност должен обладать практическими навыками корректного, доброжелательно-нейтрального общения с испытуемым. Доброжелательное отношение к испытуемому ни в коем случае не может выразиться в появлении подсказок и других форм прямой помощи, искажающей результаты. С другой стороны, любые ошибки испытуемого, которые говорят о том, что испытуемый просто не понял инструкцию к тесту, должны быть тут же скорректированы.

(5) *Принцип конфиденциальности*. Вся информация, получаемая в процессе обследования, должна быть строго конфиденциальной: она должна быть доступна только для тех, для кого она предназначена. Информацию можно сообщать только тем лицам, о которых был предупрежден испытуемый.

Психолог должен обеспечить такое преподнесение информации, чтобы родители осознавали свою личную ответственность за возможные невысокие результаты их ребенка по тестам, а не видели в этом лишь вину ребенка, которого за это «можно и нужно наказывать». Но если ребенок не был предупрежден о том, что результаты по тесту узнают учителя и родители, то психолог вообще не имеет права сообщать их ни тем, ни другим.

Особые ситуации возникают, когда диагностические результаты запрашиваются новыми людьми, как, например, в тех случаях, когда будущий наниматель или колледж просят предоставить им данные тестового обследования индивида, проведенного в школе. В таких случаях требуется получить согласие индивида на передачу данных. Это же относится и к обследованию в клинике или консультации, а также к тестированию, осуществленному с исследовательскими целями.

Другая проблема относится к сохранению диагностических данных в учреждениях. В случаях, когда данные получены либо для длительного использования в интересах индивида, либо для научных целей, для предотвращения неправильного их применения от психолога категорически требуется обеспечить строгий контроль за доступом любых лиц к этим данным, в том числе учителей и школьной администрации. Психолог обязан сообщать информацию по этим тестам по специальному запросу, отвечая на те вопросы, которые ему задает при этом педагог или директор школы.

Требование конфиденциальности психологической информации может нарушаться только в тех случаях, когда нераскрытие диагностических данных представляет опасность для обследуемого индивида или для общества.

Применительно к обследованию детей на психолого-педагогических консультациях (комиссиях) в целях выявления недостатков развития следует отметить, что школа получает общее заключение об итогах исследования, но официальные данные о результатах выполнения примененных тестов могут быть переданы только с согласия самого обследованного, его родителей или представляющих его лиц (например, опекунов).

(6) *Принцип психопрофилактического изложения результатов.* Испытуемый должен иметь возможность комментировать содержание своих результатов и в случае необходимости разъяснять или исправлять фактическую информацию. Два производных требования:

а) при сообщении результатов самому испытуемому должны быть соблюдены соответствующие меры предосторожности, направленные против их неправильного использования, неверной интерпретации или возможного появления невротически-депрессивных реакций или обострения депрессивного состояния (то есть результат должен быть преподнесен по возможности в ободряющем, не травмирующем психику и самооценку контексте);

б) если испытуемый настаивает на том, чтобы «переделать» тестовое задание, психолог должен иметь «запасной» вариант эквивалентной методики (ряд профессиональных методик специально имеют так называемые «параллельные формы»), чтобы убедить самого испытуемого, что ему предоставлен дополнительный шанс, с одной стороны, и что результаты первого тестирования были достаточно достоверны, с другой стороны.

В тех случаях, когда психологу заведомо известно, что данные тестирования могут быть использованы родителями или учителями школьника как дополнительный инструмент в конфронтации с ним, которая носит психотравмирующий характер для ребенка, то он должен преподносить свою информацию в форме, снижающей риск обострения подобной конфронтации.

Если учитель не запрашивает какой-то информации о ребенке, а психолог владеет этой информацией, но опасается, что эта информация приведет к ухудшению положения ребенка в классе, то психолог имеет право вообще не сообщать эту информацию учителю.

Основные принципы в обобщенной форме сформулированы в *этическом кодексе психолога-диагноста* [10, 11]:

– благополучие обследуемого индивида;
– ответственность, в основе которой объективность, честность и поддержание высоких норм в своей работе;
– моральные и правовые стандарты, соответствующие моральным требованиям общества;
– корректность и сдержанность в публичных заявлениях;
– конфиденциальность, гарантирующая сохранность информации об индивиде;

– отношения с обследуемым, основанные на доверительности, информировании его о цели обследования и о последующем характере использования результатов;
– неразглашение результатов обследования;
– меры предосторожности в обследованиях;
– ограничения в публикациях методик;
– полная и правильная интерпретация диагностических результатов.

Таким образом, психодиагностическая деятельность регламентируется как общими профессионально-этическими стандартами, так и специально разработанными этическими принципами и кодексом психолога-диагноста.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И ЗАДАЧИ

Диагностическое обследование может осуществляться в самых разнообразных ситуациях: добровольной консультации, профессионального отбора, аттестации кадров, судебной экспертизы и т. д.

Психодиагностическая ситуация (по А.Ф. Ануфриеву) представляет собой совокупность не изменяющихся на протяжении установления психологического диагноза общих организационных условий осуществления психодиагностической деятельности, определяющая наличие или отсутствие у обследуемого права самостоятельно вступать в диагностический процесс и выбирать свое поведение (дальнейший жизненный путь) на основе его результатов.

Личностная значимость для обследуемого результатов, получаемых в диагностическом процессе, обусловливает его активную позицию в нем, которая проявляется либо в готовности давать предельно искренние ответы, способствующие получению адекватной диагностической информации, либо в поведенческих тенденциях (уклончивость и осторожность, выражающиеся в нейтральных высказываниях, социальная желательность, замалчивание и отрицание своих черт), которые осложняют установление психологического диагноза [2].

Различают несколько типичных диагностических ситуаций [3]:

– использование методики в ходе запроса испытуемого на получение консультативной помощи («ситуация клиента»);

– использование методики в ходе принудительного административного обследования («ситуация экспертизы»);

– добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с психологом в целях помощи исследованию («научное сотрудничество»);

– участие платных испытуемых («платное участие»).

Рассмотрим отличительные особенности консультативной и аттестационной диагностических ситуаций, которые чаще называют ситуацией клиента и ситуацией экспертизы.

Ситуация клиента:

– добровольное участие человека в психодиагностическом обследовании;

– высокая степень доверительности контакта обследуемого с психодиагностом;

– готовность сотрудничать с диагностом, выражающаяся в стремлении точно следовать инструкции, добросовестно выполнять предлагаемые задания, давать предельно искренние ответы;

– отсутствие сознательных намерений приукрасить себя или фальсифицировать результаты;

– обратная связь в виде консультации;

– заинтересованность в наиболее полной информации о результатах обследования и рекомендациях психолога;

– менее жесткие требования к диагностическому инструментарию относительно его защищенности от фальсификации и влияния различных установок, снижающих достоверность и надежность получаемых данных.

Ситуация экспертизы:

– вынужденное участие в психодиагностическом обследовании (по запросу администрации или судебному предписанию);

– отношение к обследованию как экзамену, который необходимо выдержать, успешно пройти;

– сознательный контроль поведения и ответов;

– препятствование установлению адекватного психологического диагноза;

– сознательное стремление обследуемого произвести желательное для себя впечатление, а также угадывать ожидания диагноста;

– высокая вероятность фальсификации результатов, проявления установок на социальное одобрение, симуляцию или диссимуляцию;

– обратная связь в виде психологического заключения для принятия административного решения;

– заинтересованность не в результатах обследования, а в тех административных решениях, которые будут приняты на их основе;

– использование методик, оснащенных дополнительными средствами обеспечения достоверности и надежности результатов (шкалами лжи, коррекции и др.).

Диагностическим ситуациям соответствуют решаемые в них ***психодиагностические задачи***. Диагностические задачи можно различать в зависимости от того, кто и как будет использовать диагностические данные и какова ответственность психодиагноста за выбор способов вмешательства в ситуацию обследуемого [3]:

1) Данные используются специалистом-смежником для постановки непсихологического диагноза или формулирования административного решения. Эта ситуация типична для использования психодиагностических данных в медицине. Психолог выносит суждение о специфических особенностях мышления, памяти, личности больного, а врач ставит медицинский диагноз. Психолог не несет ответственности ни за диагноз, ни за то, какое именно лечение будет проведено больному врачом. По той же схеме происходит использование психодиагностических данных при психодиагностике по запросу суда, комплексной психолого-психиатрической экспертизе, психодиагностике профессиональной компетентности работника или профпригодности по запросу администрации.

2) Данные используются самим психодиагностом для постановки психологического диагноза, хотя вмешательство в ситуацию обследуемого осуществляется специалистом другого профиля. Такова, например, ситуация психодиагностики применительно к поиску причин школьной неуспеваемости: диагноз имеет психологический (или психолого-педагогический) характер, а работу по его реализации в жизнь проводят учителя, родители, другие воспитатели.

3) Данные используются самим психодиагностом для постановки психологического диагноза, а последний служит ему основанием (или основанием для действий его коллеги-психолога) для разработки путей психологического воздействия. Такова ситуация психодиагностики в условиях психологической консультации.

4) Диагностические данные используются самим обследуемым в целях саморазвития, коррекции поведения и т. п. В этой ситуации психолог несет ответственность за корректность данных, за этические, деонтологические аспекты «диагноза» и лишь частично – за то, как этот диагноз будет использован клиентом.

Хотя не существует жесткого соответствия между характером задачи и психодиагностическим методом, все же можно отметить некоторую предпочитаемость тех или иных методов в конкретных случаях.

Так, для выполнения первой и второй из перечисленных задач методы должны давать «стратегическую» информацию о клиенте, т. е. обеспечивать более или менее долгосрочный прогноз, они также должны позволять соотнесение обследуемого с другими людьми, т.е. предполагать стандартизацию. Поэтому в данных ситуациях наиболее часто употребляются объективные тесты и тесты-опросники, причем последние иногда основаны не на психологических категориях, а на категориях (системе понятий) заказчика. Таковы, например, известный Миннесотский многофакторный личностный опросник и его модификации.

При решении третьей задачи информация зачастую рассчитана на регулирование тактики практической работы самого психолога, соотнесение с «нормой» имеет меньшее значение, поэтому чаще используются идеографические техники, проективные и диалогические методы.

В случае реализации четвертой задачи главное требование к методам – легкость перевода получаемых с их помощью данных на язык самого обследуемого. Этому условию удовлетворяет, например, тест 16PF, но плохо соответствует MMPI, диагностические описания которого рассчитаны на психиатра.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ

Итоговым результатом деятельности психолога по сбору и анализу данных об индивидуальных особенностях обследуемого с помощью различных диагностических методов и средств является психологический диагноз. Формулируемый диагностический вывод представляет собой переход от наблюдаемых признаков к уровню скрытых категорий [9].

Психологический диагноз (по А. Ф. Ануфриеву) – это соответствующее запросу логическое заключение о состоянии психологических переменных, обусловливающих определенные параметры деятельности или психического состояния обследуемого в понятиях современной психологической науки, позволяющее предсказать будущее состояние клиента в определенных условиях и сформулировать рекомендации по оказанию ему психологической помощи.

В качестве *критериев качества психологического диагноза* можно отметить следующие [2]:

1) *адекватность*, его соответствие реальному состоянию обследуемого;

2) *своевременность*, его быстрота и оперативность;

3) *коммуникативная ценность* – возможность передачи психодиагностической информации заказчику, не являющемуся чаще всего специалистом в области психологии, в целях желательной профилактики, коррекции или профессиональной подготовки обследуемого;

4) *трудоемкость*, характеризующаяся уровнем профессиональной подготовки диагноста, наличием в его распоряжении определенных психодиагностических средств, особенностями конкретного случая.

Поскольку психодиагностика предполагает, что полученные с ее помощью результаты будут соотноситься с какой-то точкой отсчета либо сравниваться между собой, соответственно можно разграничить два типа диагноза [11]:

1) диагноз на основе констатации наличия или отсутствия какого-либо признака. В этом случае полученные при диагностировании данные об индивидуальных особенностях психики испытуемого соотносятся или с нормой (при определении патологии развития), или с неким заданным критерием.

2) диагноз, позволяющий находить место испытуемого или группы испытуемых на «оси континуума» по выраженности тех или иных качеств. Для этого требуется провести сравнение полученных при диагностировании данных внутри обследуемой выборки, ранжирование испытуемых по степени представленности тех или иных показателей, введение показателя высокого, среднего и низкого уровней развития изучаемых особенностей путем соотнесения с определенным критерием (например, социально-психологическим нормативом).

Важной составляющей психологического диагноза является интерпретация полученных данных и раскрытие психологического смысла диагностической информации. Интерпретация диагностических данных может протекать как [14]:

– *верификация гипотезы* (дедуктивное или индуктивное умозаключение);

– *экстраполирование* полученной информации о тестовом образце поведения к подобному поведению в будущем;

– *транспонирование* диагностических данных об образце поведения на другие формы поведения;

– *генерализация* в смысле всего поведения в исследуемой области.

В ходе *качественной интерпретации* ищут самое вероятное личностное значение определенного симптома или манифестации (действия, поступка, результата деятельности). Качественная интерпретация основана на предпосылке множественной детерминации психических явлений и

многозначности каждого психодиагностического результата. Ее точность и адекватность зависят от знания возможных связей между диагностическим показателем, его ситуационной обусловленностью и возможными личностными значениями, а также от знания модификации значения диагностического показателя в зависимости от контекста и констелляции остальных данных.

Семантическая интерпретация, стремящаяся определить дословное значение диагностических показателей, является простой формой качественного подхода к данным. Психологическая *интерпретация содержания* более сложна и нацелена на включение информации в связи личностной структуры.

Количественная интерпретация начинается с перевода первичных баллов тестовых исследований в стандартизированные. Эффективное использование всех количественных диагностических данных предполагает знание свойств норм и размеров вероятной погрешности.

Помимо этого В. Смекал и Й. Шванцара различают следующие виды интерпретаций диагностических данных:

– *Ситуационная интерпретация*: объяснение симптомов и манифестаций действием актуальных внешних раздражителей или определенных качеств ситуации (новизна, необычность, нагрузка, конфликт и др.).

– *Интерпретация развития*: рассмотрение прошлых влияний и опыта как источника настоящих проблем и фактора развития данного состояния.

– *Нейропсихологическая интерпретация*: поиск нейродинамических обоснований патогенеза психических расстройств и аномалий развития.

– *Индивидуальная интерпретация*: поиск доминирующих, центральных личностных механизмов поведения или его нарушений (применение конкретной теории личности к интерпретируемой информации).

– *Синдромологическая интерпретация*: поиск общего знаменателя симптомов и манифестаций в эмпирически установленных группированиях внутренних условий личности (валидность анализа повышается, когда значение отдельного симптома определяется путем сравнения с другими симптомами).

При интерпретации данных диагност должен минимизировать проявление *гало-эффекта* (тенденции поддаваться чрезмерному влиянию какой-либо одной особенности личности, вызывающей у исследователя благоприятное или негативное отношение к обследуемому, что оказывает воздействие на суждения обо всех других его особенностях). Уменьшению действия данного эффекта способствует определение свойств личности через конкретные формы поведения [5].

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ

На результаты психодиагностического обследования могут оказать влияние как объективные факторы (время и место проведения обследования, например, периоды спада умственной активности в течении дня и недели, некомфортная температура в помещении и др.), так и субъективные (пол диагноста, состояние утомления, соматическое неблагополучие или тестовая искушенность обследуемого и др.). Некоторые ошибки и погрешности возникают вследствие несовершенства психодиагностического инструментария и недостаточной подготовленности психологов к работе с ним. Так, при оценке уровня интеллектуального развития детей с помощью теста Векслера наибольшее число ошибок совершалось при обработке данных, полученных по субтестам оценки словарного запаса, понятливости и способности к составлению объектов.

Две основные группы возможных диагностических ошибок были определены З. Плевицкой:

1) *ошибки, связанные со сбором данных*:

– ошибки наблюдения (например, «слепота» на важные для диагноза черты, проявления личности; наблюдение черт в искаженной качественно или количественно форме);

– ошибки регистрации (например, эмоциональная окрашенность записей в протоколе, свидетельствующая скорее об отношении психолога к обследуемому, нежели об особенностях его поведения; случаи, когда абстрактная оценка выдается за предметную, различия в понимании одних и тех же терминов разными людьми);

– инструментальные ошибки возникают вследствие неумения пользоваться аппаратурой и другой измерительной техникой (как в техническом, так и в интерпретационном аспекте).

2) *ошибки в переработке, интерпретации данных*:

– эффект «первого впечатления» – ошибка, основанная на переоценке диагностического значения первичной информации;

– ошибка атрибуции – приписывание обследуемому черт, которых у него нет, или рассмотрение нестабильных черт в качестве стабильных;

– ошибка ложной причины;

– познавательный радикализм – тенденция к переоценке значения рабочих гипотез и нежелание искать лучшие решения;

– познавательный консерватизм – предельно осторожная формулировка гипотез.

Отмечая общественную значимость психологической диагностики, М. К. Акимова [10] указывает на некоторые распространенные ошибки психодиагностической практической деятельности:

1) некритическое использование зарубежных методик, основанное на непонимании влияния фактора культуры на их результаты;

2) использование методик без отчетливого понимания того, что они измеряют; доверие к названию, «ярлыку» методики без попытки понять историю ее создания и развития представлений об измеряемых ей характеристиках;

3) статический подход к исследуемым индивидам, фактическое отрицание развития при прогнозе и потому неоправданно категоричные выводы и заключения. Важно правильное понимание соотношения между относительной константностью и изменчивостью индивидуальности. Изменчивость индивида во времени, в процессе онтогенеза сочетается с относительной константностью условий развития, обеспечивающих стабильные взаимодействия с окружающей средой, сохраняющих константность структуры индивидуальности. Именно относительная константность личности позволяет психологу установить диагноз и прогноз ее поведения и переживаний.

4) использование методик неспециалистами, связанное с непониманием значения специального образования. Кроме того, встречается и чистая любительщина, шарлатанство, проявляющиеся в составлении доморощенных, не прошедших серьезной проверки методик и использовании их на практике людьми, не имеющими необходимых специальных знаний не только в области психологической диагностики, но у которых вообще отсутствует психологическое образование.

Также М. К. Акимова обращает внимание на такой симптом непрофессионализма, как «*диагностомания*», которая проявляется в стремлении во что бы то ни стало и как можно быстрее поставить диагноз, сделать выводы по неотчетливым и недостаточным признакам.

Перечисленные проблемы, влияющие на достоверность и точность диагностической информации, могут быть, по мнению А. Ф. Бурлачука, преодолены путем создания каталогов наиболее распространенных, типичных ошибок, возникающих при проведении и интерпретации отдельных психодиагностических методик.

Квалифицированный психодиагност должен учитывать недостатки и ограничения тех или иных методов и методик, особенности их разработки и применения, а также типичные диагностические ошибки, совершаемые при их использовании.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психодиагностическое обследование завершается написанием заключения, в котором обобщаются и интерпретируются все полученные данные, резюмируются основные выводы, а также формулируется психологический диагноз.

Психодиагностическое заключение – документ о результатах диагностического обследования, подготовленный психологом.

Функции психодиагностического заключения:

– оценка актуального состояния объекта обследования;

– прогноз будущего состояния объекта обследования;

– разработка рекомендаций (по выбору профессии, форме терапии или коррекции и т. п.).

Единой, стандартной формы психодиагностического заключения не существует, оно видоизменяется в зависимости от запроса, диагностической ситуации, адресата, теоретических установок и специализации психолога. Для регулярно оформляемых заключений можно использовать специально подготовленные и напечатанные бланки.

В *структуру* психодиагностического заключения целесообразно включать следующие блоки: 1) вводный (анкетные данные, запрос, отношение к обследованию); 2) измерительный (примененные методики, полученные диагностические данные и их сопоставление с нормой); 3) интерпретационный (раскрытие психологического смысла диагностических данных); 4) предложенных мероприятий (действия, которые необходимо предпринять в соответствии с тем или иным психологическим диагнозом).

В. Смекал обращает внимание на необходимость формулирования резюме психодиагностического заключения как компактного повторения главных сведений об обследовании, поскольку именно резюме обычно используется в качестве составной части в более комплексном сообщении о данном случае.

Основные *правила подготовки психодиагностического заключения*:

– При подготовке заключения обязательно следует руководствоваться этическими принципами психологической диагностики.

– Заключение по своему содержанию должно соответствовать запросу (цели заказа) и уровню подготовки заказчика к получению такого рода информации.

– В психодиагностическом заключении для неспециалистов следует избегать специальной терминологии.

– Заключение должно основываться на всех доступных для диагноста данных. Обязательно следует указывать, с какими тестовыми нормами сравниваются первичные диагностические данные.

– В резюме заключения желательно указывать показатели заметно низкие или высокие (т. е. отличительные особенности обследуемого), а не близкие к средним.

– Утверждения психолога должны отражать степень достоверности и надежности каждого из приводимых в заключении результатов или выводов.

– Содержание рекомендаций должно соответствовать цели и данным обследования.

Точная, верно оформленная документация позволяет корректно и эффективно использовать диагностические данные для психологической помощи обследуемому.

СООБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

Помимо документального представления результатов обследования обычно необходимо устное сообщение и пояснение итогов психологической диагностики. Сообщение результатов теста должно осуществляться, согласно А. Анастази [1], в доступной и полезной для получателя форме. При этом далеко не всегда обследуемые (или заказчики) готовы согласиться с полученными результатами или сделанными на их основе выводами и отнестись к ним спокойно или позитивно.

Смысл психодиагностического заключения может быть деформирован стремлением адресата (сознательным или бессознательным) найти подтверждение своего априорного мнения. Тогда различные и для неспециалиста не совсем ясные термины трактуются произвольным образом в соответствии с ожиданиями адресата. В других случаях это происходит вследствие переоценивания одной составной части заключения и недооценивания либо игнорирования остальной информации [14].

Основными *типами реакций* на сообщаемую психодиагностическую информацию бывают:

1) *открытое принятие* результатов – позитивное и деловое отношение к информации как возможности коррекции и совершенствования своих личностных и профессиональных качеств;

2) *скрытое принятие*, когда по каким-то причинам (чувство вины, стыда) открыто с результатами и выводами не соглашаются, но дальнейшие действия совершаются с учетом сообщенной информации;

3) *частичное принятие* – обсуждение спорных и верных моментов в полученной информации;

4) *скрытое непринятие,* формальное и равнодушное согласие с результатами без уточнения и заинтересованности, стремление поскорей завершить обсуждение;

5) *открытое непринятие* – явное отвержение, обесценивание как информации, так и специалиста, проводившего обследование.

Более подробно проблема предъявления информации о результатах тестирования освещена в книге Н. В. Зоткина [6].

Наиболее конструктивным по своим последствиям является принятие обследуемым информации как помощи в улучшении его личностных и деловых качеств. При этом возможны:

– открытое безусловное принятие сказанного на свой счет («Да, я думаю, что Вы правы», «Признаюсь, я и сам так считаю» и т.п.);

– частичное признание справедливости сказанного («В этом что-то есть», «Возможно, Вы правы», «Быть может, это чересчур однобоко, но все же кое-что и для себя прояснил» и т.п.);

– скрытое принятие, когда на словах с оценкой не соглашаются, но последующее поведение явно выдает признаки ее учета. Не стоит сразу принимать за возражение замечания типа: «И на старуху бывает проруха» и т.п. Часто они являются формой самоутешения, смягчающего горечь принятия нелицеприятной информации.

Важно отличать от похожей по форме на принятие скрытую манипуляцию, при которой слова типа: «Вы совершенно правы», «Я буду работать над собой» говорятся только для того, чтобы поскорее уйти.

Вероятность деструктивных последствий при принятии диагностической информации повышается, если появляются агрессивные тенденции со стороны обследуемого как в отношении других («Только попробуй об этом где-нибудь заикнуться». «Я знаю, кто это Вам подсказал. Ну да ничего, за мной тоже не пропадет!»; «Если так, то тогда и других оцените – пусть тоже о себе кое-что узнают!»), так и в отношении самого себя.

В некоторых случаях основное внимание обследуемый обращает не на себя в связи со сказанным, а только на сказанное (на содержание информации, на то каким образом она была получена, на форму ее предъявления). Кроме того, часто возникает стремление либо снизить значимость полученной информации, либо ее дискредитировать вплоть до полного опровержения. К этому типу реагирования относятся:

– поиск логических ошибок в услышанном;

– критика метода получения данных («Таким способом этого определить нельзя»; «Надо бы сделать ..., а не ...» и т.п.);

– терминологический спор («При чем здесь слово...?»; «Трудолюбие – это..., организованность это..., а то, что Вы называйте, на самом деле является...»);

– неаргументированные заявления о том, что информация сомнительна («все это выеденного яйца не стоит», «все это – ерунда!» и т.п.; нередко встречается бессловесное выражение этой реакции с помощью жестов и мимических масок удивления, недоумения по поводу сказанного);

– заявления о своем безразличии к услышанному («Меня это не интересует»; «Думайте, что хотите»; бессловесные формы выражения своего безразличия с помощью жестов и мимики);

– стремление снизить значимость информации, например, с помощью шутливых замечаний типа: «Называй меня хоть чугунком, только в печку не ставь», указания на несущественность оценивавшихся качеств для дела, путем сравнения, противопоставления данной беседы, всей процедуры обследования какому-то другому делу («Извините, но у меня есть дела поважнее», «Сколько я мог бы сделать за это время куда более нужного!»).

По степени деструктивности более всего опасны явные или скрытые нападки на личность предъявителя диагностической информации.

Соблюдение следующих принципов способствует большей конструктивности реакций обследуемых на результаты диагностики:

1) *Принцип доброжелательности*. Это основной принцип, соблюдение которого основано на убежденности в универсальной одаренности и самодостаточной ценности каждого человека.

2) *Принцип концептуальности*. В соответствии с этим принципом оценка отдельных качеств человека должна предъявляться лишь тогда, когда Вы составили представление о нем в целом. Его реализация предполагает наличие ясного представления о том, что для обследуемого является главным, основным, а что – второстепенным, в чем он бесспорно силен, а в чем слаб, что может причинить ему боль, что он скорее всего воспримет нейтрально, на что обращает особое внимание. Все это обязательно должно быть учтено при выборе конкретного способа предъявления диагностической информации.

3) *Принцип целесообразности* – четкое соотнесение объема, содержания и формы сообщения с целями информирования.

4) *Принцип неопределенности*. Получение исчерпывающей и окончательной оценки какого-либо качества человека принципиально невозможно. Это связано с тем, что, во-первых, человек – система открытая, постоянно находящаяся под влиянием множества внешних и внутренних конкурирующих между собой факторов, полный учет суммарного воздействия которых практически невозможен. Во-вторых, оценку человеку всегда в конечном итоге дает другой человек, исходя из своей системы субъективных ценностей. Следовательно, в любой оценке всегда присутствуют элементы субъективности. Поэтому оценки качеств конкретных людей являются вероятностными, а не абсолютными и окончательными.

5) *Принцип безопасности использования диагностической информации*. Для его практического воплощения необходимо: знание общей ситуации, на фоне которой происходит сообщение результатов; наличие неизбежных санкций за некорректное использование диагностической информации; определение минимального числа посвященных; обеспечение права изменения или даже опровержения первоначальной оценки конкретными делами.

Также могут быть использованы такие методы предъявления диагностической информации, как:

– *Метод внешней интерпретации*, когда непосредственным объектом оценки являются конкретные дела человека, а не его личностные качества. Конструктивным такое информирование становится, когда оценка не воспринимается как атака на личность или как не подлежащий обжалованию приговор, а служит основой для поиска путей улучшения результатов деятельности.

– *Метод компенсации*, когда акцент делается на тех качествах обследуемого, использование которых позволит отчасти компенсировать его недостатки. При этом сами недостатки могут вовсе не называться.

– *Метод парадоксального сообщения информации*, когда отыскиваются выигрышные варианты того, что до этого приносило в основном неприятности.

– *Метод замены утверждений вопросами*, когда неблагополучная зона прямо может вообще не упоминаться, а лишь обозначается специальным образом подобными вопросами типа: «Как Вы оцениваете свои аналитические возможности?»; «Что Вы считаете помехой для работы своей памяти?»; «Какие резервы Вы могли бы использовать для повышения эффективности своей работы?» и т.п.

– *Метод программ*, когда результаты как таковые вообще не сообщаются, а обследуемый получает индивидуальную программу в виде ре-

комендаций, направленных на совершенствование тех качеств, которые у него развиты слабо, но важны для выполнения определенной работы.

Также отметим, что не рекомендуется сообщать результаты психодиагностических обследований по телефону, а также родственникам, у которых нет достаточных знаний и полномочий для получения такого рода информации (несовершеннолетним или престарелым членам семьи и т.п.).

КЛАССИФИКАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И МЕТОДИК

Психодиагностический метод в качестве самостоятельного исследовательского метода психологической науки, наряду с экспериментальным и неэкспериментальным (описательным), рассматривает Л. Ф. Бурлачук [4, 5]. Основной особенностью данного метода является измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой осуществляется количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления. Это достигается путем следования таким требованиям, как стандартизация инструмента измерения (в основе которой лежит понятие нормы), его надежность и валидность, а также за счет жесткой регламентации процедуры обследования (точного соблюдения инструкции, строго определенных способов представления стимульного материала, ограничений во времени и невмешательства диагноста в деятельность обследуемого и др.). Кроме того, для психодиагностического метода характерны специфические мотивы, определяющие активность субъекта, особая стратегия его поведения, особенности социальной (взаимодействие диагноста и обследуемого) и стимульной (например, разная степень структурированности) ситуации.

Л. Ф. Бурлачук называет три основных диагностических подхода, в которых конкретизируется психодиагностический метод:

1. *Объективный подход* – диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности. К объективному подходу относятся следующие типы тестов: тесты интеллекта (тесты общих способностей), тесты личности (тесты действия и ситуационные тесты), тесты специальных способностей и тесты достижений.

2. *Субъективный подход* – диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях. Данный подход представлен многочисленными опросниками.

3. *Проективный подход* – диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурности) объектом проекции. Это характерно для разнообразных проективных методик исследования личности.

Некоторые из конкретных психодиагностических методик трудно отнести к одному из подходов, они занимают как бы промежуточное положение.

С позиций дифференциально-психометрического подхода методы психодиагностики подразделяются на измерительные и экспертные [3]:

1) *измерительные*, или стандартизованные, основывающиеся на соблюдении достаточно строгих и сформулированных в явной форме правил. К их числу относятся объективные тесты и стандартизованные самоотчеты. Измерительные методы обеспечивают диагноз (а на его основе и прогноз) лишь с вероятностной точностью, такой диагноз оказывается более надежным по отношению к группе испытуемых, чем по отношению к отдельному испытуемому.

Достоинствами измерительных методов являются объективный характер процедуры и возможность перепроверки, которые обеспечиваются не автоматически, а благодаря выполнению психометрических требований (репрезентативности, надежности и валидности, достоверности). Без выполнения этих требований использование тестов становится произвольной процедурой, а результат оказывается в нелепой зависимости от комплекса случайных и побочных обстоятельств. Перечисленные достоинства измерительных методов не означают необходимость отказа психолога от наблюдения за весьма информативными признаками поведения испытуемого, его манерами, способами работы над заданиями и т.п.

2) *экспертные*, или методы понимания («клинические методы»), опирающиеся в большей степени на профессиональный опыт и психологическую интуицию самого психодиагноста. Таковыми являются проективные и диалоговые методы. Экспертные оказываются незаменимыми везде, где не разработаны (или неизвестны) стандартизованные процедуры. Они часто оказываются более эффективными по отношению к психическим явлениям, плохо поддающимся объективации (субъективные переживания, личностные смыслы, глубинные слои опыта), по отношению к чрезвычайно изменчивым явлениям, для которых трудно создать фиксированную операциональную модель (динамика целей, состояний, настроений, многоплановых отношений в группе). При применении экспертом высокой квалификации они оказываются более надёжным сред-

ством в случае индивидуальной диагностики. Кроме того, глубокий экспертный анализ – необходимый первичный этап в разработке любой стандартизованной процедуры. По мере стандартизации экспертные методы также подлежат количественному обоснованию.

Комплексный подход в психодиагностике, считает А. Ф. Ануфриев, означает не только параллельное применение строго и мало формализованных методов для перепроверки выявленного состояния психологических переменных, но и их сочетание при постановке психологического диагноза. Это позволяет преодолеть ограниченность каждого из типов методов.

С одной стороны, недостатки строго формализованных методов компенсируются достоинствами мало формализованных:

– жесткая регламентация процесса получения психодиагностической информации – гибкостью и вариативностью психодиагностической процедуры;

– небольшая надежность по отношению к отдельному человеку – высокой валидностью и надежностью получаемой информации об объекте в случае применения мало формализованного метода опытным диагностом;

– расчленение личности обследуемого на изолированные показатели – стремлением к всестороннему описанию его личности;

– опора в основном на количественные показатели – предоставлением преимущественно глубокой качественной информации;

– статичность получаемой структуры индивидуальности – высокой эффективностью при изучении изменчивых явлений;

– малопригодность для изучения плохо поддающихся объективации явлений – возможностью их изучения.

С другой стороны, ограниченность мало формализованных методов преодолевается преимуществами строго формализованных:

– субъективизм диагностических суждений – учетом объективных показателей и возможностью перепроверки установленных данных;

– сильная зависимость получаемых результатов от квалификации практического психолога – гораздо меньшим влиянием уровня психологической компетентности на диагностический процесс;

– значительные временные затраты, особенно на этапе интерпретации данных, – возможностью применения мало формализованных методов в ситуации дефицита времени;

– непригодность для проведения групповой диагностики – возможностью осуществления группового обследования [2].

Рассмотрим теперь наиболее известные классификации психодиагностических методик.

Психодиагностические методики (по М. К. Акимовой) – это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психологических особенностей людей.

По своему качеству средства современной психодиагностики могут быть разделены на две группы [10, 11]:

1) *формализованные методики*, позволяющие собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать индивидов между собой. Для них характерны: определенная регламентация; объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.); стандартизация (т. е. установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов); надежность; валидность.

К формализованным методикам относятся:

а) *тесты* – стандартизированные, обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми;

б) *опросники* – методики с заданиями в виде вопросов и утверждений, предназначенные для получения данных со слов обследуемого;

в) *методики проективной техники* – методики с использованием неопределенных стимулов, вследствие чего характер ответов обследуемого определяется особенностями его личности, которые «проецируются» в его ответах;

г) *психофизиологические методики* – методики, позволяющие диагностировать природные особенности человека, обусловленные основными свойствами его нервной системы.

2) *малоформализованные методики*, позволяющие получить ценные сведения об испытуемом, когда предметом изучения выступают психические процессы и явления, которые мало поддаются объективизации или являются чрезвычайно изменчивыми по содержанию. Кроме того, малоформализованные методики трудоемки (например, наблюдение за обследуемым осуществляется иногда в течение нескольких месяцев) и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической подготовленности самого психодиагноста.

Малоформализованные методики предназначены:

а) *наблюдение* – для преднамеренного, организованного, систематического и целенаправленного восприятия и изучения психических явлений в их естественном возникновении, течении, изменении, т.е. в том виде, как они происходят в действительности, в повседневной жизни;

б) *беседа* – для сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации, прежде всего информации о внутренних процессах, субъективных переживаниях и особенностях поведения человека, которые не могут быть обнаружены с помощью объективных методов;

в) *анализ продуктов деятельности* – для количественно-качественного анализа документальных источников (писем, автобиографий, дневников, фотографий, произведений искусства, материалов средств массовой информации – газет, журналов и т п.).

А. А. Бодалев и соавт. [3] предлагают следующие основания для классификации психодиагностических методик.

Первое основание – наличие или отсутствие оценок выполнения заданий как правильных или неправильных. К методикам, основанным на заданиях, которые предполагают *правильный ответ*, относятся многие тесты интеллекта, тесты специальных способностей, некоторых личностных черт (например, тест Равена, диагностическая процедура определения полезависимости-поленезависимости Уиткина, тест ригидности Лучинса и др.). Диагностическими методиками с заданиями, которые характеризуются лишь частотой (и направленностью) того или иного ответа, но *не его правильностью*, являются большинство личностных опросников (например, тест 16PF Кеттелла).

Второе – опосредованность речевой активностью обследуемых. *Вербальные* методики так или иначе опосредованы речевой активностью обследуемых; составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, системе убеждений в их опосредованной языком форме. *Невербальные* методики включают речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций, само же выполнение задания опирается на невербальные способности – перцептивные, моторные.

Третье – методический принцип, положенный в основу методики. По этому основанию различают:

1) *объективные тесты* – методики, в которых возможен правильный ответ, т. е. правильное выполнение задания;

2) *стандартизованные самоотчеты*, для которых характерны использование вербальных способностей испытуемого, а также обращение к его мышлению, воображению, памяти. Они в свою очередь включают:

а) *тесты-опросники* предполагают набор пунктов (вопросов, утверждений), относительно которых испытуемый выносит суждения (как

правило, используется двух- или трехальтернативный выбор ответов). Одна и та же психологическая переменная представляется группой пунктов (не менее 6). Пункты теста-опросника могут быть прямыми, апеллирующими непосредственно либо к опыту субъекта (например: Боитесь ли Вы темноты?), либо к мнениям, суждениям испытуемого, в которых косвенно проявляются его личный опыт или переживания (например: Большинство людей честны?). Опросники строятся как одномерные или многомерные, включающие в себя целый ряд психологических переменных;

б) *открытые опросники* не предусматривают стандартизованного ответа испытуемого, а стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям (последующий контент-анализ);

в) *шкальные техники* (построенные по типу семантического дифференциала Ч. Осгуда и методики классификации). Шкальные техники предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений, изобразительного материала, конкретных лиц и т. п.) по выраженности в них качества, заданного шкалой (например: «теплый – холодный», «сильный – слабый»). Обычно используются трех-, пяти- и семиточечные шкалы. Особый вариант шкалирования – это субъективная классификация, предполагающая выявление субъективного структурирования объектов на уровне шкалы наименований;

г) *индивидуально ориентированные техники типа ролевых репертуарных решеток*. Индивидуально-ориентированные (идеографические) техники типа репертуарных решеток могут по форме совпадать со шкальными, опросными методами, напоминать беседу или интервью. Их основное отличие от тестов-опросников состоит в том, что параметры, которые оцениваются (оси, измерения, конструкты), не задаются извне, а выделяются на основе индивидуальных ответов данного конкретного испытуемого. Отличие этих методов от метода интервью состоит в том, что репертуарные решетки позволяют осуществлять применение современного статистического аппарата и делают надежными диагностические выводы относительно индивидуальных особенностей субъекта;

3) *проективные техники* основаны на том, что недостаточно структурированный материал, выступающий в качестве «стимула», при соответствующей организации всего эксперимента в целом порождает процессы фантазии, воображения, в которых раскрываются те или иные характеристики субъекта;

4) *диалогические (интерактивные) техники*, в которых наилучшие диагностические результаты достигаются за счет специфических особен-

ностей контакта психодиагноста с обследуемым, релевантных диагностической задаче. Диалогические техники могут быть вербальными (интервью, беседы) и невербальными (диагностические игры).

Также методики различаются по мере вовлеченности в диагностическую процедуру самого психодиагноста и степени его влияния на результат обследования.

Наименьшей вовлеченностью психодиагноста в процедуру психодиагностики, минимальным влиянием личности психодиагноста и его опытности как психолога на результаты обследования обладают аппаратурные методики и объективные психологические тесты. Почти столь же малой степенью вовлеченности психодиагноста обладают и некоторые формы стандартизованных самоотчетов – многие опросники и шкальные техники. В этих методиках личные качества психолога воплотились на этапе разработки методики; процедура же обследования, как и фиксация ее результата, оказывается рутинной операцией, которая может выполняться с помощью лаборанта-непсихолога или по компьютерной программе.

Максимальной степенью вовлеченности психодиагноста в процесс психодиагностики, максимальным влиянием его опытности, профессиональных навыков, способностей в сфере общения на результаты обследования характеризуются диалогические техники (различные виды бесед, интервью, диагностических игр). Не менее значимым оказывается влияние психодиагноста на результаты диагностического заключения, выносимого на основе беседы с клиентом психологической консультации. Своими реакциями, ответными репликами, манерой держаться психодиагност может как создать оптимальные условия для получения диагностически важной информации, так и полностью исказить эту информацию, ее смысл.

Все остальные психодиагностические методики занимают промежуточное положение между двумя полюсами, образованными объективными тестами и диалогическими техниками. Так, многомерные тесты-опросники, предполагающие анализ профиля и интерпретацию отдельных шкал в зависимости от значений других и характера профиля в целом, требуют клинической опытности психодиагноста и, следовательно, на этапе психодиагностического заключения не свободны от влияния личности диагноста. Не менее значимым является это влияние и при необходимости кодирования результатов обследования, полученных с помощью открытых опросников либо проективных техник.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Использование компьютерных технологий в сфере психодиагностической деятельности привело к появлению нового способа измерения психологических свойств людей, а также нового вида диагностических средств – компьютерных методик. К. Р. Червинская к числу *компьютерных методик* относит новый класс психодиагностического инструментария, осуществляющего автоматизированное исследование испытуемого с формированием компьютерного психодиагностического заключения на основе технологии инженерии знаний. Наряду с ними существуют компьютерные версии психодиагностических методик (или *компьютеризированные методики*), которые являются полным аналогом «бланковых» методик, приспособленным к условиям компьютера.

К настоящему времени выявлен целый ряд эффектов компьютеризации психодиагностических исследований, например, изменение содержательной валидности методик. При работе с компьютерной версией теста Равена испытуемые дают значимо более низкие показатели, нежели в обычных условиях обследования, а компьютерное предъявление опросника MMPI заметно усиливает тенденцию давать неопределенные ответы [4].

Преимущества и недостатки компьютерной психодиагностики были обобщены в учебном пособии В. Г. Сивицкого [12].

Преимущества компьютерной психодиагностики:

Универсальность оборудования. Персональный компьютер по своей функциональности может заменить целый комплекс приборов и позволяет при необходимости подключить дополнительное оборудование. Стандарты на вычислительную технику позволяют разработчику сосредоточить внимание на методической стороне создаваемого теста, который может быть использован практически на любом персональном компьютере.

Возможность генерации заданий. В психодиагностике существует проблема адаптации испытуемого к стимульному материалу (например, к числовым таблицам), что снижает эффективность повторного исследования. Возможность генерации тестовых заданий позволяет создавать большое количество разнообразных заданий, вводить в процесс исследования пробные (тренировочные) попытки и использовать диагностические методики в качестве тренажеров для развития психических качеств.

Настройка условий эксперимента. Управление настройками программы открывает широкие возможности для регуляции условий экспе-

римента – цвет, форма и размер объектов, время экспозиции и паузы, звуковые эффекты и т.п. Это позволяет создавать уровни сложности и адаптировать методику к различному контингенту испытуемых.

Автоматизация и стандартизация тестирования. Программная реализация диагностической методики требует наличие конкретного алгоритма, который может предусматривать определенную последовательность выполнения тестов в зависимости от полученных результатов. Работа компьютерной программы не зависит от продолжительности исследования, количества испытуемых и других факторов, влияющих на поведение человека-диагноста.

Использование анимации. Возможность изобразить объекты в движении позволяет создать новые, более эффективные диагностические и развивающие методики. Основой таких методик является моделирование динамических процессов и включение испытуемого непосредственно в развитие ситуации.

Возможность фиксации дополнительных параметров. В компьютерной реализации диагностической методики, когда весь процесс тестирования контролируется программой, может быть предусмотрена фиксация дополнительных параметров, которые расширяют комплекс характеристик исследуемого психического явления. Например, фиксация времени отдельного хода в многоходовых манипуляционных и бланковых тестах позволяет изучить динамику внимания в процессе выполнения задания.

Оперативная обработка данных. Автоматизация тестирования позволяет передать всю рутинную работу компьютеру, в том числе и математико-статистическую обработку полученных данных. Высокая скорость компьютерного расчета дает возможность использовать для обработки данных методы, которые раньше мало применялись из-за их сложности (регрессионный, дисперсионный, факторный анализ и др.). Оперативная обработка позволяет не только оценивать полученные результаты, но и моделировать другие варианты для изучения, что актуально в исследовании компенсаторных механизмов, взаимовлияния психических процессов, отношений в группе и т.д.

Расширенные возможности представления результатов. Компьютерные технологии предоставляют для графического изображения результатов практически неограниченные возможности. Использование цвета, шрифта, графики, звука и анимации позволяет акцентировать внимание на принципиальных особенностях полученных данных и нагляднее представлять итоги проведенной диагностики.

Недостатки компьютерной психодиагностики и способы их устранения:

Необходимость умения работы с компьютером. На эффективность системы «человек-компьютер» влияет уровень специализированных умений работающего (восприятие информации на экране, нажатие клавиш, перемещение «мышью» и другие). Возможное решение проблемы готовности испытуемого к работе с диагностической методикой – использование пробных (тренировочных) заданий до приемлемого уровня освоения нужных действий.

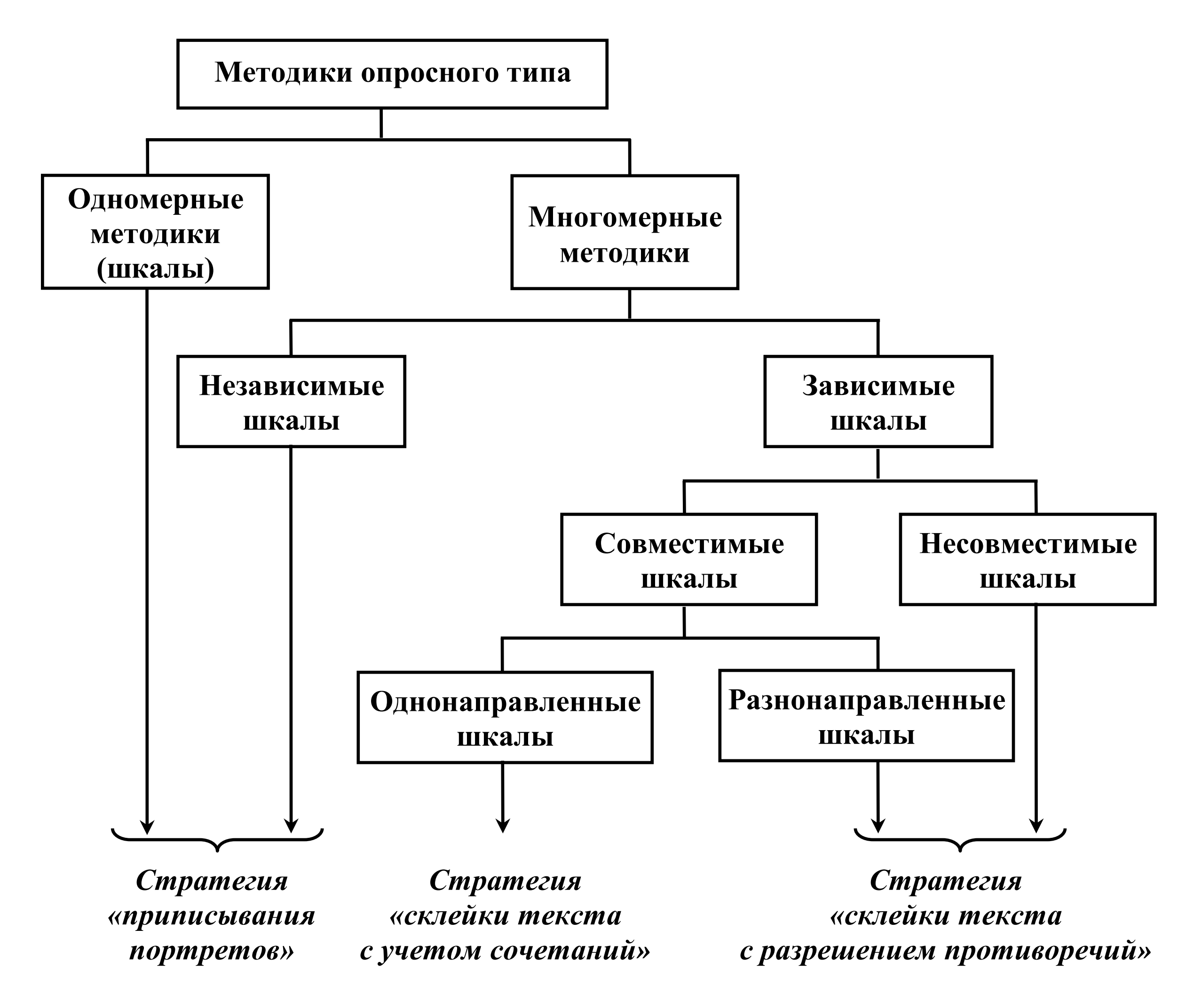
Зависимость результатов тестирования от оборудования. На результаты работы компьютерных методик влияют не только компьютерные комплектующие (тактовая частота процессора, объем памяти, видеокарта и т.д.), но и все работающие в данный момент программы (операционная система, драйверы и т.д.), которые могут существенно отличаться друг от друга. Наибольшее значение зависимость от оборудования проявляется в тестах, в которых используется предъявление визуального стимульного материала или требуется фиксировать отрезки времени меньше 0,1 секунды. Для снижения вероятности получения необъективных результатов рекомендуется: не сравнивать результаты работы на разных компьютерах (и тем более результаты компьютерных и некомпьютерных методик); использовать для конкретного исследования только один компьютер и комплект программ; использовать программы, где определяется коэффициент конфигурации (показатель производительности hardware-software), который может служить критерием при сравнении данных; проводить стандартизацию (сравнение с независимым сигналом) для каждого исследования.

Отсутствие непосредственного наблюдения и живого контакта с испытуемым вносит примерно те же трудности и ограничения, с которыми приходилось ранее сталкиваться при групповом тестировании. Кроме того выпавшая из поля зрения профессионалов практика компьютерной «аутодиагностики» приводит пользователя не только к заблуждениям, но зачастую наносит значительный ущерб его психике [4].

Особой проблемой является разработка и применение сложных алгоритмов автоматизированной интерпретации результатов и генерации корректных психодиагностических заключений. К. Р. Червинской [13] были проанализированы применяемые стратегии построения компьютерной интерпретации результатов для различных видов психодиагностических методик (см. рис.).

1) *Стратегия «приписывания портретов»,* характерная для одномерных методик (шкал) или для многомерных методик с независимыми шкалами (например, самооценочная шкала депрессии В. Зунга), предполагает разбиение шкалы (или шкал) на интервалы и составление психо-

логом психологических портретов испытуемых на каждый интервал шкалы (или на каждый интервал всех шкал). Такая стратегия заранее гарантирует связность и непротиворечивость психодиагностического заключения.



Классификация психодиагностических методик с точки зрения создания компьютерной интерпретации результатов тестирования

2) *Стратегия «склейки текста с учетом сочетаний»,* используемая для многомерных методик с совместимыми однонаправленными и разнонаправленными шкалами (например, для однонаправленных шкал методики Спилбергера). Данная стратегия предполагает построение психодиагностического заключения из отдельных описаний психологических свойств личности, «склеиваемых» компьютерной программой с учетом семантического отношения совместимости (дополнения, усиления), существующего между шкалами, в единый, связный и непротиворечивый текст, адекватный измеряемым методикой параметрам и удобный для

восприятия. На каждое сочетание шкал психолог формулирует отдельное заключение.

3) *Стратегия «склейки текста с разрешением противоречий»,* характерная для многомерных методик с зависимыми шкалами, предполагает построение психодиагностического заключения из отдельных описаний психологических свойств личности, «склеиваемых» компьютерной программой с учетом семантических отношений, существующих между шкалами, в том числе и противоречивых. Такие отношения существуют между «конфликтующими» шкалами, когда одновременный подъем (спад) этих шкал указывает на противоречивые свойства личности. Интеграция противоречивых компонентов, заложенных в природе многомерных методик с зависимыми противоречивыми шкалами (например, MMPI, 16PF, опросник Лири), предполагает высокий уровень квалификации психолога и опыт работы с такой методикой на практике.

Разрешение противоречий при создании компьютерных интерпретаций результатов тестирования может осуществляться следующими способами:

а) путем «*поглощения*» сильной шкалой другой, более слабой. «Сила» шкалы определяется степенью выраженности свойств личности, измеряемых данной шкалой. Этот способ применяется также для разрешения противоречий лингвистического плана, когда разные шкалы указывают на одно и то же свойство личности испытуемого, но степень проявления этого свойства различна. В этом случае выбирается то свойство личности, значение шкалы которого больше.

б) путем *указания контекста*, когда задается некоторый более общий смысл или понятие более высокого уровня обобщенности. Разнесение понятий по разным контекстам или непересекающимся областям способствует объяснению понятий более низкого уровня и тем самым разрешению противоречий между понятиями, принадлежащим к разным «мирам».

в) путем *компромисса*, когда вместо двух противоречивых суждений (или характеристик личности) компьютером вырабатывается одно, объясняющее и снимающее противоречие, смягчающее утверждение. При разрешении противоречий таким способом противоречивые характеристики личности объединяют связками (словами) типа «но при этом», «вместе с тем», «однако» и т. д.

г) путем *формулирования проблемы*. Психолог на основе экспертного опыта формулирует непротиворечивое заключение о личности испытуемого из двух противоречивых характеристик для конкретного случая. Основной постулат этого способа: противоречивые свойства личности

свойственны каждому человеку, поэтому выявляя и объясняя их, можно многое узнать о личностных особенностях испытуемого. Противоречивые компоненты указываются явным образом с использованием связок типа «вместе с тем», «с одной стороны..., а с другой стороны...» и т.д. Затем следует заключение психолога, начинающееся, например, словами: «Такая дисгармоничность свойственна лицам с проблемой...» (далее формулируется конкретная проблема, которая объясняет такие противоречия).

Наиболее сложными с психологической точки зрения способами разрешения противоречий при создании компьютерных психодиагностических заключений являются формулирование разрешающей противоречия проблемы и указание контекста, поскольку требуют от психолога не только применения теоретических знаний, но и практического опыта работы с испытуемыми.

ОСНОВЫ ПСИХОМЕТРИИ

Психометрия – область психологии, связанная с теорией и практикой измерения психических явлений, а также технологией создания научно обоснованных компактных средств измерения психологических характеристик.

Разработка диагностической методики, отмечает М. К. Акимова [10], сложный процесс, существенно отличающийся от житейских представлений о том, что достаточно только создать задания или сформулировать вопросы. Ошибочным является поверхностное и упрощенное отношение к психодиагностическому инструментарию, когда «психологическим тестом» считается любой комплекс заданий, не имеющий научного обоснования и не прошедший необходимой психометрической проверки.

Профессионально разработанную психодиагностическую методику можно сравнить со стихами, в которых каждое слово или фраза занимают совершенно определенное место, а любые замены или перестановки нарушают общий конструкт.

Психометрическая культура создателей и пользователей диагностических методик предполагает знание и обязательное выполнение определенных требований. «Тремя китами», на которых покоится разработка и применение диагностических методик, по мнению Л. Ф. Бурлачука, являются понятия нормы, валидности и надежности. Соответствие этим требованиям является условием точности и объективности проводимых измерений.

Кратко охарактеризуем основные психометрические категории:

– *надежность* — 1) воспроизводимость результатов при повторном тестировании; 2) внутренняя согласованность частей теста;

– *валидность* — отражение в результатах теста именно того свойства (конструкта), для измерения которого он предназначен;

– *достоверность* — защищенность результатов тестирования от фальсификации и влияния различных установок обследуемого;

– *дискриминативность* — способность отдельных заданий теста дифференцировать обследуемых относительно максимального и минимального результата;

– *репрезентативность* — способность выборочной совокупности представлять характеристики генеральной совокупности;

– *стандартизация* — унификация процедуры проведения и оценки результатов диагностического обследования;

– *нормы* — количественные и/или качественные критерии оценки результатов обследования, позволяющие определить уровень или степень выраженности психологических свойств (объектов измерения). В качестве таких критериев могут выступать статистические показатели выборки стандартизации, а также различные признаки-симптомы, свидетельствующие о том или ином уровне выраженности диагностируемых качеств.

Психометрические требования в разной степени применимы к определенным типам методик: в наибольшей степени – к объективным тестам и личностным опросникам, в наименьшей – к проективным техникам.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Главные стратегии при конструировании методик (в частности, личностных опросников) определены в работе М. Буриша [15]:

1) *дедуктивная* (или содержательная) стратегия базируется на теоретических представлениях о личности, ее структуре и функционировании. Разработчик теста конструирует задания, с помощью которых, как предполагается, будет оцениваться определенный психологический конструкт.

2) *индуктивная* – использование факторного анализа или других статистических процедур, основанных на корреляционных связях.

3) *экстернальная* стратегия эмпирична по своей сути и основывается на сравнении контрастных групп.

Ни одна из названных стратегий не может быть рассмотрена как предпочтительная. Большинство разработчиков личностных опросников комбинируют эти стратегии, сочетая возможности оценки личности, достигаемые дедуктивной стратегией, с широким использованием разнообразных процедур анализа заданий (индуктивная стратегия).

Основные этапы конструирования методик рассмотрим на примере создания личностного теста-опросника [4]:

(1) Определение количества заданий (*спецификация теста*). Создание теста начинается с четкого формулирования его цели. Ясное понимание цели теста облегчает построение перечня того, что предстоит измерять. Только после этого следует приступать к разработке спецификации будущего теста. Для этого определяются содержательные области, которые предполагается измерять, и их манифестации (пути, по которым содержательные области могут проявляться). При спецификации манифестаций важно обеспечить выделение различных форм их реализации. В итоге получается своего рода решетка, количество ячеек в которой будет равно количеству планируемых для изучения параметров, умноженному на количество их поведенческих манифестаций.

При определении количества заданий перед исследователем возникает дилемма: обеспечение, с одной стороны, надежности теста, что требует увеличения заданий, а с другой стороны – минимизация количества заданий для обеспечения эффективной работы испытуемого с ними, подразумевающей прежде всего поддержание концентрации внимания в ходе обследования. Так, для достижения удовлетворительной надежности опросника требуется не менее 20 заданий, выполнение которых обычно занимает не более 10 минут. Важную роль в определении количества заданий теста играют и особенности того контингента, который предполагается обследовать. Обычно при проводимом разработчиками пилотажном исследовании количество заданий предварительного варианта теста должно быть по крайней мере на 50 % больше числа тех, которые будут включены в окончательную версию.

(2) *Разработка заданий*. Основные проблемы разработки, формы вопросов (утверждений), а также правила формулирования заданий для личностных опросников перечислены в работе П. Клайна [7] (см. приложение).

Для оценивания формулировок заданий (насколько легко понимаются и не содержат ли двусмысленностей) рекомендуется привлекать минимум двух-трех экспертов.

(3) *Оформление теста*. От формы предъявления методики зависит, насколько серьезно воспринимается она испытуемыми в качестве инст-

румента обследования (что определяется как ее очевидная валидность). Опросник печатается так, чтобы он имел эстетически привлекательный вид. Блок вводной информации включает название теста, а также вопросы, касающиеся имени, пола, возраста, образования и других необходимых для исследователя данных. Обязательно указывается дата заполнения опросника.

Инструкция должна быть ясной, доступной для понимания. В ней должно быть указано, как выбирать ответ и каким образом отмечать его в бланке ответов. Здесь же содержится дополнительная информация, которую разработчик считает необходимым сообщить обследуемому.

При компоновке текста опросника следует нумеровать каждое задание; строка на странице должна быть короткой и содержать не более 10-12 слов; необходимо обеспечить ясную визуальную связь между каждым заданием и вариантами ответа на него; если используется более чем один тип заданий, одинаковые задания группируются вместе, при этом каждый тип заданий требует разных инструкций и своих вариантов ответов.

(4) *Пилотажное исследование* – выполнение заданий теста лицами, которые имеют схожие особенности с теми, для обследования которых он предназначается. Анализ полученных данных помогает отобрать наилучшие задания для окончательной версии опросника.

Лица, которые принимают участие в пилотажном исследовании, должны различаться по демографическим показателям, таким как возраст, пол, социальный статус. Пилотажную версию опросника следует предъявить как можно большему количеству испытуемых. Минимальное количество респондентов, которое требуется для пилотажного исследования, должно быть в два раза больше, чем количество заданий.

(5) *Анализ заданий*. Анализ заданий по результатам, полученным в пилотажном исследовании, имеет своей целью отбор наилучших заданий для окончательной версии опросника и включает определение доли ответивших правильно (в соответствии с ключом) и дискриминантности каждого задания.

Для этого необходимо составить таблицу анализа заданий, в которой каждая колонка представляет задание, а каждая строка – обследуемого. Затем суммируются баллы по каждой строке (испытуемые) и по каждой колонке (задания).

Затем рассчитывается показатель, определяющий долю испытуемых, ответивших в соответствии с «ключом» опросника, или *индекс эффективности задания*. Этот показатель подсчитывается делением количества обследуемых, давших правильный (так называемый «ключевой») ответ, на их общее количество. В ряде случаев определяется *индекс слож-*

ности задания, с помощью которого устраняются те задания, на которые отвечают почти все испытуемые (легкие), и те, на которые отвечают правильно очень немногие (сложные).

Индекс для каждого задания должен располагаться в интервале от 0,25 до 0,75, приближаясь в среднем к 0,5 для всего опросника. Индекс, меньший чем 0,25, показывает, что задание неэффективно потому, что очень немногие обследуемые отвечают на него правильно, а выше 0,75 указывает на то, что на данное задание получено слишком много правильных ответов.

Также нужно удостовериться (просмотрев результаты в таблице анализа заданий) в том, что хороший индекс эффективности, т. е. лежащий где-то посередине между крайними оценками, не просто означает выбор средних оценок в оценочном континууме каждым испытуемым, а представляет собой вариацию различных оценок.

Задания (вопросы, утверждения) только тогда следует включать в окончательную версию опросника, когда они измеряют те же самые личностные особенности, что и другие, предназначенные для этого задания. Для определения дискриминативности заданий используется коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста. Чем выше коэффициент корреляции, тем выше дискриминантность задания, тем лучше задание. Как правило, требуется минимальная корреляция в 0,2. Задания с отрицательной или нулевой корреляцией почти всегда исключаются.

При решении вопроса о включении задания в окончательную версию теста нужно принимать во внимание многие факторы. В дополнение к изучению эффективности и дискриминантности нужно определить то количество заданий, которое необходимо для окончательной версии (не менее 20-30 заданий) и насколько хорошо они «вписываются» в ранее созданную для теста решетку. Например, можно включить задания с низкой дискриминативностью, если имеется немного заданий по некоторой области измерения. Также иногда имеет смысл включение в окончательный вариант опросника задания с недостаточно высоким показателем эффективности при условии, что оно обладает достаточной дискриминантностью. Также важно обеспечить приблизительно равное количество прямых и обратных заданий. Для испытуемых разных полов необходимо выполнить отдельные процедуры анализа заданий.

Помимо этого разработчик личностного опросника должен помнить о ***психометрическом парадоксе***: утверждения, имеющие высокий показатель дискриминативности, являются неустойчивыми по отношению к повторяемости результата, и наоборот, надежность ответа часто отмеча-

ется у тех утверждений, которые обладают низкой дискриминативностью. Автор теста может регулировать вариабельность ответов путем подбора утверждений с необходимыми параметрами.

Способы улучшения заданий выясняются как раз на этой стадии конструирования теста. Например, изменение формулировки ответа в задании с «иногда» на «всегда» может повысить показатель эффективности. Однако эти изменения во всех вопросах (утверждениях) могут повлиять на надежность и валидность теста. Процедура анализа заданий дает необходимую информацию относительно параметров каждого задания. Тем не менее только исследователь может вынести решение о том, какой из критериев наиболее важен для реализации цели создаваемого теста.

В начале 1980-х гг., помимо традиционных процедур анализа заданий, появились более сложные, использование которых невозможно без достаточно мощного компьютерного обеспечения. К их числу относится, например, теория IRT (Item Response Theory).

(6) *Определение надежности теста*. Тест считается надежным, если с его помощью получаются одни и те же показатели для каждого обследуемого при повторном тестировании. Существует несколько способов определения надежности.

При определении *ретестовой* надежности путем повторного предъявления того же самого теста тем же испытуемым и примерно в тех же условиях, что и первоначальное, и установления корреляции между двумя рядами данных, следует учитывать, что испытуемые могут запомнить свои ответы и воспроизвести их во второй раз. Поэтому повторное тестирование должно быть отделено от первого временным интервалом, обычно не менее месяца. Наименьшим удовлетворительным значением для ретестовой надежности является коэффициент корреляции, равный 0,7 (для некоторых тестов этот показатель может быть несколько ниже).

Надежность параллельных форм предусматривает создание эквивалентных форм опросника и предъявление их одним и тем же испытуемым для того, чтобы затем оценить корреляцию между полученными результатами. Основная проблема при использовании этого способа определения надежности – необходимость подготовки двух наборов заданий и доказательство их эквивалентности.

Надежность частей теста определяется путем деления опросника на две части (обычно на четные и нечетные задания), после чего и рассчитывается корреляция между этими частями. Обычно к этому способу определения надежности прибегают в тех случаях, когда необходимо быстро получить результаты.

Наилучшей процедурой определения надежности является проведение повторных исследований через более или менее значительные временные интервалы. Все исследования надежности должны выполняться на достаточно больших (рекомендуется 200 и более испытуемых) и репрезентативных выборках.

(7) *Факторный анализ* – метод снижения размерности изучаемого многомерного явления. Во многих случаях перед разработчиком теста возникает задача «сжатия» информации или компактного описания изучаемых явлений при наличии множества наблюдений или переменных.

В психологическом тестировании цель факторного анализа заключается в том, чтобы найти несколько фундаментальных факторов, которые объясняли бы большую часть дисперсии в группе оценок по различным тестам или другим психометрическим измерениям.

Существует несколько процедур факторного анализа, но все они предполагают две стадии: 1) факторизацию матрицы корреляций, с тем чтобы получилась первоначальная факторная матрица; 2) вращение факторной матрицы, с тем чтобы обнаружить наиболее простую конфигурацию факторных нагрузок. Стадия факторизации в этом процессе призвана определить количество факторов, необходимых для объяснения связей между различными тестами, и обеспечивает получение первичных оценок нагрузки (веса) каждого теста по каждому фактору. Вращение факторов необходимо для того, чтобы сделать их более понятными (интерпретируемыми) с помощью создания конфигурации факторов, в которой совсем немного тестов имеют высокие нагрузки, тогда как большая часть тестов имеют низкие нагрузки по любому фактору.

При интерпретации факторной матрицы после вращения следует обратить особое внимание на задания, которые имеют вес 0,50 и выше по данному фактору.

Факторно-аналитический подход позволяет также оценить надежность теста. Известно, полная дисперсия теста равна сумме дисперсий для общих факторов, плюс дисперсии специфических факторов, плюс дисперсия погрешности. Следовательно, если мы осуществим факторный анализ теста, возведем в квадрат и суммируем нагрузки его факторов, то мы получим его надежность, поскольку нагрузки факторов представляют корреляцию теста с общими или специфическими факторами.

Несмотря на то, что существуют значительные разногласия не только относительно наилучших процедур факторизации и вращения факторов, но и в отношении их интерпретации, факторный анализ остается одним из наиболее мощных инструментов психолога, разрабатывающего тесты.

(8) *Валидность теста*. Тест считается валидным, если он диагностирует именно то свойство, для измерения которого он предназначен. В отличие от показателей надежности и дискриминативности нельзя осуществить точные статистические расчеты, подтверждающие валидность методики. Существует много разных способов доказательства валидности теста, и, соответственно, видов валидности.

Очевидная валидность описывает представление о тесте, сложившееся у испытуемого. Тест должен восприниматься обследуемым как серьезный инструмент познания его личности.

Конкурентная валидность оценивается по корреляции разработанного теста с другими, валидность которых относительно измеряемого параметра установлена.

Прогностическая валидность устанавливается с помощью корреляции между показателями теста и некоторым внешним критерием, характеризующим измеряемое свойство спустя некоторое время.

Содержательная валидность определяется путем подтверждения (экспертами) того, что задания теста отражают все аспекты изучаемой области поведения.

Конструктная валидность теста демонстрируется полным, насколько это возможно, описанием переменной, для измерения которой предназначается тест. По сути, конструктная валидность включает в себя все подходы к определению валидности, перечисленные выше.

(9) *Стандартизация теста*. Адекватная интерпретация показателя отдельного испытуемого возможна благодаря стандартизации теста, что позволяет сравнить показатели, полученные одним испытуемым, с таковыми в генеральной совокупности или соответствующих группах.

При этом используется понятие *нормы*, или нормативных показателей. Для получения стандартных норм нужно тщательно отобрать большее количество испытуемых в соответствии с ясно обозначенным критерием. При формировании выборки стандартизации следует учитывать ее объем и репрезентативность. В руководствах по тестам чаще всего указывается на то, что для простого уменьшения стандартной погрешности достаточной будет выборка из 500 испытуемых. Однако репрезентативность выборки не зависит от ее объема и является более важным параметром (чем объем выборки). В некоторых случаях приходится формировать несколько групп стандартизации или стратифицировать группу стандартизации относительно таких параметров, как возраст, пол, социальный статус. Нормы для каждой группы должны быть представлены в средних величинах и показателе стандартного отклонения.

Устанавливать нормы не всегда обязательно. При использовании психологических тестов в научном исследовании нормы не столь важны и достаточно «сырых» показателей.

Завершается работа публикацией стандартизованного теста, однако следует помнить о том, что с течением времени необходим его пересмотр. Например, нормы по тестам интеллекта устаревают через каждые 5 лет (вследствие действия эффекта Флинна и др.).

АДАПТАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Адаптация методик представляет собой комплексную теоретико-аналитическую, лингвистическую и эмпирико-статистическую работу, направленную на обеспечение их корректного применения в новых социокультурных условиях.

Пополнение репертуара методик за счет множества готовых зарубежных может показаться, отмечают А. А. Бодалев и соавт. [3], кратчайшим и экономичным путем к надежной и валидной психодиагностике. При этом адаптация т. н. переводных тестов часто сводится только к построению нормативного распределения тестовых баллов. Это означает, что валидность и надежность адаптируемой методики в новых социокультурных условиях принимаются на веру, а теоретическая концепция автора теста и содержание использованных им критериев валидности просто переносятся в наши условия без изменений.

Подобный перенос дает пренебрежимые погрешности только для тестирования относительно элементарных психических свойств (таких, как свойства нервной системы, функциональные состояния, сенсомоторные параметры, элементарные когнитивные функции, причем с использованием объективных процедур (психофизиологическая регистрация, тесты с «физическими» критериями успеха и т. п.). При тестировании интегральных психических свойств личности и индивидуального сознания (черты, мотивы, установки, самооценка, общие способности, стиль общения, ценностные ориентации, интересы и т. п.), а также при употреблении любых лингвистических средств в самой процедуре тестирования (включая не только формулировки задач, вопросов; но и исходную формулировку инструкции к тесту) и использовании культурно-специфических критериев оценки правильности результата (определения шкального ключа) недопустимо, подчеркивают А. А. Бодалев и соавт., при адаптации ограничиваться только сбором тестовых норм.

Основные трудности адаптации зарубежных методик связаны, по мнению Л. Ф. Бурлачука [4], с психометрической проработкой оригинала, обязывающей считать его неприкосновенным. Наибольшие проблемы возникают при адаптации личностных опросников.

Адаптация методики начинается с анализа теоретической концепции, положенной в ее основу. Она может быть создана самим автором методики, а может быть заимствована им у других исследователей. Знание теоретических позиций автора методики позволяет, в частности, правильно разрешать спорные моменты ее перевода.

Затем приступают к тщательному переводу текста методики, инструкций к ней с языка оригинала на язык пользователя. Перевод может быть симметричным (в котором сохраняются как смысл, так и привычность, разговорность) и асимметричным (с сохранением верности одному из языков, обычно языку оригинала).

Лингвистический аспект адаптации личностных опросников означает приспособление лексики и грамматики к возрастной и образовательной структуре населения, для которого эта методика предназначена, учет коннотативного значения языковых единиц и категорий. Так, в ряде вариантов переводов MMPI на русский язык некоторые утверждения не были понятны весьма значительному числу обследуемых, имеющих среднее образование. Поэтому необходима экспертная содержательная оценка предварительного варианта перевода с привлечением лингвистов и профессиональных психологов, владеющих языком оригинала, а также проверка эквивалентности предлагаемого перевода методики и ее оригинала.

Перевод любого опросника – это не только сложная лингвистическая задача. В личностных опросниках всегда отражены особенности культуры того общества, в котором они создавались. Нормам и ценностям одного общества трудно, а порой и невозможно найти эквиваленты в другой культуре.

Полноценная адаптация зарубежного теста по объему эмпирико-статистической работы мало чем уступает созданию оригинальной методики. Перечислим основные этапы эмпирико-статистической работы при адаптации многомерного переводного тест-опросника [3]:

(1) Анализ внутренней валидности, внутренней согласованности пунктов, из которых состоит тест-опросник. Этот анализ необходим, если в зарубежной методике он применялся в качестве средства самого конструирования методики. Этот анализ призван показать, что существует некое общее диагностическое свойство, лежащее на пересечении всех эмпирических индикаторов. Такой анализ обязателен по отношению

ко всем тестовым шкалам, полученным с помощью факторного анализа, например к тест-опросникам EPI Айзенка и 16PF Кеттелла. А вот к опроснику «локус контроля» или ко многим основным клиническим шкалам MMPI требование внутренней согласованности применять не обязательно, так как пункты в эти шкалы подбирались по внешнему критерию и не связаны в один «пучок». Анализ внутренней согласованности может быть применен и к одномерным, и к многомерным тестам. По отношению к негомогенным шкалам анализ внутренней согласованности позволяет осуществить необходимую проверку информативности пунктов (процент правильных или подтверждающих ответов должен соответствовать оригинальной авторской версии).

(2) Проверка устойчивости к перетестированию. Эта проверка необходима при диагностике свойств, по отношению к которым теоретически ожидается инвариантность во времени. Анализ ретестовой надежности может быть (так же как анализ надежности – согласованности) совмещен с исследованием информативности отдельных пунктов теста, а также, возможно, и устойчивости отдельных пунктов.

(3) Анализ корреляций с релевантным внешним критерием. Этот этап адаптации необходим, если тест разрабатывался изначально как критериально-ориентированный, т. е. отбор пунктов производился на основании их корреляций с каким-то критерием валидности. Например, подобная работа проделана коллективом Ф. Б. Березина для сокращенной модифицированной версии MMPI.

(4) Проверка или рестандартизация тестовых норм. До недавнего времени только этот этап работы по адаптации тестов признавался всеми психологами как необходимый. Но и в этом случае не всегда производилась необходимая статистическая работа по проверке устойчивости полученного распределения тестовых баллов к расщеплению выборки.

(5) Специфичный этап для многомерных тестов – проверка воспроизводимости структуры отношений между шкалами. Например, для теста Айзенка принципиальна ортогональность, статистическая независимость факторов «экстраверсия – интроверсия» и «нейротизм – стабильность». На воспроизводимости структуры связей шкал между факторами 16PF основывается корректность подсчета вторичных факторов.

В заключение следует отметить, что заимствование и создание отечественных эквивалентов зарубежных тестов позволяет использовать международный опыт валидизации, теоретического осмысления и практического использования этих методик.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. – СПб. : Питер, 2003. – 687 с.
2. *Ануфриев А. Ф.* Психологический диагноз. – М. : Ось-89, 2006. – 192 с.
3. *Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С.* Общая психодиагностика. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
4. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
5. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб. : Питер, 1999. – 528 с.
6. *Зоткин Н. В.* Основы психодиагностики. – Самара : Универс групп, 2007. – 208 с.
7. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов : Введение в психометрическое проектирование / под ред. Л. Ф. Бурлачука. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
8. *Лаак Я.* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
9. Основы психодиагностики / под общ. ред. А. Г. Шмелева. – М., Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.
10. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 302 с.
11. Психологическая диагностика / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : УРАО, 1997. – 302 с.
12. *Сивицкий В. Г.* Психодиагностика. – Мн. : Веды, 2004. – 46 с.
13. *Червинская К. Р.* Компьютерная психодиагностика. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.
14. *Шванцара Й.* Диагностика психического развития. – Прага : Авиценум, 1978. – 388 с.
15. *Burisch M.* Approaches to personality inventory construction: A comparison of merits // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39 (3). – P. 214–227.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Пол КЛАЙН
СОЗДАНИЕ НАДЕЖНЫХ ТЕСТОВ: ЛИЧНОСТНЫЕ ОПРОСНИКИ. РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ[1]

Личностные опросники – широко используемые методики измерения личностных качеств, поскольку они могут разрабатываться так, что им будут присущи многие атрибуты эффективных тестов: надежность, дискриминативность и стандартизованность. Однако, в силу природы личностных переменных, труднее всего бывает установить валидность именно этих методик.

Проблемы конструирования личностных опросников

Как и в случае тестов способностей, качество отдельных заданий (вопросов, утверждений) является определяющим для всего опросника, и поэтому в данной главе будут рассматриваться трудности, возникающие при формулировании заданий, а также преимущества различных типов заданий.

При разработке заданий для личностных опросников необходимо учитывать следующие проблемы, которые, если их не обойти, неизбежно приведут к низкой валидности тестов.

(1) Установка на согласие (response set of acquiescence). Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы «да» независимо от их содержания. Чаще всего проявляется, согласно Guilford (1959), когда утверждения (вопросы) неоднозначны и неопределенны.

(2) Установка на социально одобряемые ответы (response set of social desirability). Это тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть «социально положительным»: если возможен «социально желательный» ответ, то весьма вероятно, что испытуемые будут его давать. Эта установка, как показал Edwards (1957), оказывает, в частности, влияние на результаты теста MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).

(3) Установка на неопределенные или средние ответы (response set of using the uncertain or middle category). Если в опроснике представлена средняя категория ответов, отражающая нерешительность или неуверенность в ответе (напр., «не уверен», «не знаю», или «затрудняюсь отве-

[1] *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов : Введение в психометрическое проектирование. – Киев: ПАН Лтд., 1994. – С. 91–114.

тить»), то многие испытуемые склонны к ней прибегать, как к безопасному компромиссу. Это приводит к снижению валидности заданий, поскольку большинство методов анализа вопросов основывается на крайних значениях показателей.

(4) Установка на «крайние» (расположенные по краям шкалы) ответы (response set of using the extreme response). Эта установка может проявляться при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы. Некоторые испытуемые, независимо от содержания вопросов, предпочитают выбирать крайние ответы (Vernon, 1964).

(5) Очевидная валидность (face validity) вопросов (утверждений). Несомненно, в тестах личности необходима уверенность в том, что ответы на вопросы могут рассматриваться как истинные. Cattell и Kline (1977) рассматривают данные опросника как данные Q и Qi. Данные из первого множества рассматриваются так, как если бы они отражали поведение испытуемого, данные из второго – как ответ на отдельный вопрос, ответ, который либо нагружен некоторым фактором, либо нет, независимо от того, отражает ли он поведение испытуемого.

(6) Выборка из генеральной совокупности вопросов. В тестах интеллекта и специальных способностей относительно легко убедиться в том, что задания принадлежат или с высокой степенью вероятности выглядят принадлежащими к подразумеваемой для них генеральной совокупности. Лингвистические задания нелегко перепутать с математическими или какими-либо другими. Однако, в области особенностей личности и темперамента все гораздо сложнее.

В самом деле, иногда даже опытные и искусные разработчики вопросов (например, Cattell, 1957) бывают удивлены тем, что вопросы нагружены не теми факторами, для выявления которых они были созданы, а также тем, что вопросы вообще не нагружены ни одним из факторов. Эта проблема с точки зрения классической теории тестов состоит в трудности определения конкретной выборочной совокупности вопросов. В результате возникает проблема подбора адекватной выборки из выборочной совокупности вопросов или утверждений для теста, а без этого тест не может быть валидным.

(7) Выборка из генеральной совокупности испытуемых. Как указано выше, в личностных тестах труднее обеспечить адекватность выборки из выборочной совокупности, чем в тестах способностей. При использовании тестов способностей обычно известна вполне определенная категория лиц (популяция), для которой данный тест предназначен, и таким образом, по крайней мере в принципе, можно эффективно подбирать выборки. Однако, в личностных тестах, в отличие от тестов, разрабаты-

вающихся для испытуемых с той или иной патологией, в идеале нужны выборки из общей популяции (т.е. всего населения страны), в которой встречаются все возможные показатели. Такие выборки, как показано, должны быть большими, и их обычно трудно получить.

(8) Проблемы в установлении адекватного критерия валидности. Существует значительная трудность в нахождении адекватного критерия валидности. Например, если мы пытаемся измерить авторитаризм, то будем вынуждены полагаться на рейтинги, поскольку нет никаких других внешних мерил (в отличие от, например, школьных экзаменов в случае диагностики способностей). Рейтинги – это неадекватный инструмент, а если бы они подходили, тест был бы не нужен. Аналогично, если существуют высокоэффективные тесты авторитаризма, которые могут быть использованы в качестве критерия валидности, вероятно, в новом тесте нет необходимости.

Таким образом, мы вынуждены ограничиваться исследованиями конструктной валидности, обычно основывающимися на мультивариативном анализе разрабатываемого теста по сравнению с другими переменными, а также исследованиями специальных групп, имеющих по предположению контрольные показатели по рассматриваемой переменной.

Таковы основные сложности, возникающие при конструировании личностных опросников, и следует отчетливо их себе представлять, прежде чем вы приступите к формулированию вопросов или утверждений. Две последние проблемы, хотя они и являются определяющими, выходят на первый план уже после того, как подобраны задания теста.

Формулирование вопросов (утверждений) для личностных опросников

Практически нет необходимости особо говорить о том, что для тестов личности имеет большое значение то, чтобы ответы на вопросы могли быть объективно и с высокой надежностью оценены. Следовательно, мы должны сделать это возможным путем разработки формы вопросов. Ниже приведены формы вопросов, используемых в наиболее известных опросниках – тех, которые оказались наиболее эффективными на практике.

(1) Вопросы с ответом типа «да – нет». <…> Их легко формулировать, они понятны испытуемым и ответы на них даются быстро. Такова форма вопросов личностных тестов Айзенка. Типичный дихотомический вопрос: «Любите ли вы загорать на пляже?»

(2) Вопросы с ответами типа «да – ? – нет», «да – затрудняюсь ответить – нет». Это вариант вопросов типа «да – нет», описанных выше, с добавлением категории неопределенности, потому что некоторые испы-

туемые становятся раздражительными и несговорчивыми, если их заставляют отвечать либо «да», либо «нет» на вопросы, в ответах на которые они не очень уверены.

Трудность с такими вопросами состоит в том, что эта «средняя» категория очень привлекательна для испытуемых и редко бывает информативной. Bendig (1959) показал это на примере теста MPI (Maudsley Personality Inventory – ранней версии EPI, Eysenck Personality Inventory), в котором не делалось различие между дихотомической и трихотомической формой вопросов, и сделал заключение о том, что дихотомические вопросы более предпочтительны, поскольку они заставляют преодолевать нежелание делать выбор. С моей точки зрения между вопросами типа «да – нет» и «да – ? – нет» различие столь невелико, что вопрос о том, какую форму выберет разработчик теста, становится не более, чем делом личного предпочтения. Cattell и его коллега используют трихотомическую форму для некоторых из вопросов в своих факторных тестах личности.

(3) Альтернативные задания (с ответами типа «верно – не верно»). Эти задания состоят из утверждений (часто от первого лица), которые испытуемые должны отметить как верные или неверные для них. Примером альтернативного задания является: «Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус». Это форма утверждений, используемая в MMPI. По существу, она ненамного отличается от дихотомических вопросов, хотя формулирование их как альтернативных утверждений, а не как дихотомических вопросов, может до некоторой степени повлиять на языковую представленность задания.

(4) Задания с ответами типа «нравится – не нравится» (одно слово или фраза). Это весьма оригинальная форма задания, которая в настоящее время используется у Grygier (1961) в динамическом тесте личности (DPI – Dynamic Personality Inventory), тесте, основанном на шкале личностных предпочтений Кроута (Krout Personal Preference Scale) (Krout and Tabin, 1954). Примерами таких заданий могут быть: (1) «фонарщики»; (2) «воротники из бобрового меха»; (3) «бас-барабан». Испытуемые должны указать, нравится им предложенное или не нравится. Grygier и Grygier в своем руководстве по DPI утверждают, что эти задания являются сугубо проективными по своей природе, а DPI – это в сущности проективный опросник. Однако так это или нет, такие задания не обязательно должны быть проективными, и может оказаться, что это чрезвычайно полезная, хотя и необычная, форма заданий.

(5) Задания с рейтинговыми шкалами. Эти задания состоят из предложений, к которым прилагаются рейтинговые шкалы. Comrey (1970) –

наиболее видный исследователь, использовавший эти задания – отдавал им предпочтение потому, что в них преодолеваются трудности, связанные с коррелирующими дихотомическими заданиями, а также потому, что испытуемым они кажутся более разумными; нежели дихотомические задания, хотя и может проявиться установка на крайние ответы. Comrey использует две семибалльные шкалы, крайними значениями которых являются: «всегда – никогда» и «определенно да – определенно нет», в зависимости от формулировки задания. Типичным примером может быть: «Мне нравится бывать с друзьями в кафе: всегда, очень часто, часто, от случая к случаю, редко, очень редко, никогда». Очевидной проблемой для этой шкалы является различная интерпретация индивидуумами терминов частоты.

(6) Разнообразные трихотомические задания. В действительности это варианты трихотомической формы вопроса типа «да – нет» (тип 1 в данном списке). Cattell, например, в тесте 16PF использует эти задания, потому что они более подходят по смыслу в отношении некоторых утверждений, чем «да – затрудняюсь ответить – нет». Примерами трихотомий являются: «обычно – иногда – никогда», «верно – не знаю – неверно», «согласен – не уверен – не согласен». Эти варианты предоставляют большую гибкость при формулировании заданий, чем жесткие формы типа «да – нет» (дихотомическая) или альтернативные.

(7) Трихотомические задания с выбором. Это варианты типа (6), позволяющие вложить в лаконичную форму задания почти любую мысль. В них используются три завершающих предложение фразы, одну из которых испытуемый должен выбрать. Вот типичный пример: «Когда мне нечего делать, я могу: (а) позвонить другу, чтобы поболтать; (б) заняться разгадыванием трудного кроссворда; (в) пойти на джазовый концерт». Некоторые разработчики тестов использовали такие задания (например, Myers-Briggs, 1962) с двумя, тремя и более вариантами выбора. Они могут быть упомянуты как отдельная категория заданий.

(8) Задания с вынужденным выбором. В таких заданиях испытуемые принуждаются к выбору того, какое из (обычно двух) утверждений более точно применимо к ним или более верно для них, хотя может быть и больше вариантов выбора. Однако задания с вынужденным выбором включены в данный список как отдельная категория не потому, что они концептуально отличаются от трихотомических заданий с выбором, а потому, что Edwards (1959) разработал довольно много заданий с вынужденным выбором, которые были специально сконструированы в пары, уравновешенные по тенденции к социально одобряемым ответам, чем пытался устранить влияние этой установки.

(9) Другие формы. Основные типы заданий, описанные в пунктах (1) - (8), – это те, которые в основном используются в наиболее известных личностных опросниках. Все они, с точки зрения формы (в отличие от содержания), довольно легко формулируются, для них существует несколько правил, которые буду обсуждены, ниже, они лаконичны, наконец, просты в работе, а также для подсчетов.

Очевидно, возможны и другие типы заданий, и в Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), например, находим тип заданий, которые более напоминают проективный тест, хотя они оцениваются объективно. Испытуемые должны указать, какое из пары слов более привлекательно для них. Вероятно, их лучше рассматривать как вариант заданий «нравится – не нравится» (тип 3 в данном списке).

Cattell и др. (1970) используют аналогичные задания в тесте MAT (Motivational Analysis Test – тест анализа мотивов), хотя можно было бы возразить, что это задания объективного теста, а не теста личности.

Все рассматривавшиеся до сих пор виды заданий требуют от испытуемых самостоятельной работы. Испытуемые должны отвечать настолько правдиво, насколько возможно, хотя, как я уже указывал, есть такие методы конструирования тестов, в которых предполагается, что это не обязательно. Некоторые задания в них, хотя по форме и являются такими же, как в приведенных восьми пунктах, отличаются по сопровождающим их инструкциям. Так, в личностном опроснике Эдвардса (Edwards, 1967) испытуемые должны отвечать на вопросы заданий так, как будто они смотрят на себя со стороны (как они полагают, другие видят их). Это, как можно надеяться, устраняет, по крайней мере частично, тенденцию к социально положительным ответам.

Хотя есть и другие типы заданий, используемых в личностных опросниках, нет никакого сомнения, что среди приведенных восьми типов можно найти задания, хорошо апробированные в практике тестирования личности. Более того, фактически нет такого содержания, которое не могло бы быть эффективно сформулировано в виде задания одного из этих типов.

Правила для формулирования заданий

Итак, у нас есть перечень типов заданий, приведенных выше, и теперь следует обсудить некоторые приемы, принятые разработчиками тестов с целью преодолеть описанные выше проблемы.

Большинство из того, что будет сказано, очевидно и исходит из здравого смысла. Несмотря на это, изучение многих опубликованных тестов, а также тестов, используемых для внутреннего подбора кадров в круп-

ных организациях, убедило автора в том, что все это должно быть сказано. Слишком часто разработчики тестов, ослепленные блестящей методикой анализа заданий, забывают о том определяющем факте, что тест не может быть лучше (но может быть хуже), чем его задания. Guilford (1959), личностные опросники которого были среди первых, разрабатывавшихся при помощи факторного анализа (правда, на шкалах, уже хорошо изученных за сорок лет исследований), делает несколько предположений, полезных для разработчиков заданий в тестах личности. По нашему опыту, эти правила показали себя как весьма эффективные.

(1) Устраняйте возможность проникновения испытуемых в суть того, что изучается при помощи данных заданий. Это делается не ради того, чтобы ввести их в заблуждение, а потому, что если испытуемые догадаются, что некоторое задание предназначено для измерения черты X, то ответы будут отражать их точку зрения по выраженности у себя этой черты, а не реальное положение дел. Представления же некоторых испытуемых о своей личности могут быть значительно искаженными. Как утверждает Guilford (1959), идеальным было бы оценивать испытуемого по чертам, о которых он не знает, задавая ему вопросы о том, что он знает хорошо.

(2) Формулируйте понятные, недвусмысленные вопросы (утверждения). Это важно для того, чтобы уменьшить погрешность, возникающую из-за неверного понимания вопросов. Высокая надежность зависит, в известной степени, от этого качества теста.

(3) Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой области поведения. Так, задание вида: «Нравится ли вам спорт?» – является слишком общим: термин «спорт» – неопределенный, как и термин «нравится». Необходимо задать более конкретный вопрос: «Вы играете регулярно в какую-либо спортивную игру?» или «Вы регулярно следите за игрой вашей любимой спортивной команды?», «Следите ли вы за результатами скачек?» На эти вопросы, ответы на которые вряд ли будут фальсифицировать или относительно которых реальное поведение вряд ли изменится, испытуемые будут отвечать одинаково, когда бы вы их ни тестировали.

(4) В каждом задании следует задавать только один вопрос или делать только одно утверждение. <…>

(5) Избегайте, насколько это возможно, слов, определяющих частоту действий. Они обычно настолько субъективны, что вносят большую неопределенность. Это положение прояснят примеры.

Пример А. «Часто ли вам снятся сны?» Здесь все зависит от значения слова «часто». Некоторые испытуемые могут испытывать такое чувство,

что видеть сон раз в месяц – это часто, и ответят на вопрос утвердительно. Другие могут возразить, что один сон за ночь – это не часто, потому что исследования показали, что людям снятся три-четыре сна за ночь, и ответят «нет». Вопрос, таким образом, становится бессмысленным. Ответы указывают противоположное тому, что происходит на самом деле. <...>

Пример Б. «Испытываете ли вы иногда беспричинное беспокойство?» Очевидно, что этот вопрос порождает ту же проблему, что и предыдущий. Однако, он еще хуже, поскольку «иногда» буквально означает «чаще, чем однажды». Следовательно, практически все испытуемые вынуждены, если они отвечают искренне, ответить на этот вопрос положительно. Однако этот вопрос мог бы быть очень полезным, поскольку всем известно, что люди действительно различаются по частоте беспричинного беспокойства. Дело не в содержании, а в форме вопроса, которая не выдерживает критики. Как же можно более точно сформулировать вопрос, в котором частота столь существенна? В улучшенном виде это может выглядеть: «Испытывали ли вы беспокойство без особых причин в последние две (четыре) недели?»

(6) Насколько возможно, избегайте терминов, выражающих чувства. Вместо этого, попытайтесь представить задание в контексте поведения. Это правило было проиллюстрировано в пункте (3) выше, в котором задание было сформулировано более конкретно с целью повышения надежности при тестировании по истечении некоторого времени. Для этого слово «нравится» было заменено на «играете». Важным для нас здесь является то, что испытуемый без колебаний отвечает, играет он или нет, а со словом «нравится» возникает целая проблема. Сообразительные, высокообразованные, точно выражающие свои мысли испытуемые могут долго колебаться в выборе значения этого слова: «Да, им нравится это, но, вероятно, «наслаждаться» будет чуточку точнее; «находить удовольствие» – да, но...», и т.д. Конечно, и для такого задания, как в вышестоящем пункте (5), в котором исследуется чувство беспокойства, эта проблема также существует. Однако, выражать это задание в поведенческой форме, например: «Бьется ли ваше сердце быстро и пересыхает ли во рту безо всяких причин?», кажется слишком искусственным. Особенность состоит в следующем. Если только задание может быть сформулировано так, чтобы неопределенные слова о чувствах могли быть заменены на описание поведения, это должно быть сделано. Когда это невозможно, конечно же, стоит попытаться составить задания, в которых описываются чувства. Их пригодность или непригодность будет выявлена на этапе анализа заданий.

(7) При помощи инструкций обеспечьте, чтобы испытуемые давали первые приходящие на ум ответы. Не позволяйте испытуемым долго размышлять над значением заданий. Эффективное задание личностного теста, которое действительно имеет отношение к поведению испытуемого, должно вызвать немедленную и точную реакцию. В противном случае вероятно, что задание не выявляет ту область поведения, которая имеет существенное отношение к измерению личностных качеств. Некоторые примеры прояснят этот момент.

Пример А. «Нравится ли вам наблюдать за щеглами?» Этот вопрос у испытуемых, за исключением орнитологов, не вызовет, вероятно, ничего, кроме смеха над его очевидной эксцентричностью. Большинство людей это просто не интересует.

Пример Б. «Любите ли вы хлеб с маслом?» Это явно не эксцентричный вопрос. Многие испытуемые, по крайней мере на Западе, где нет недостатка в основных продуктах питания, не будут испытывать по этому поводу сколько-нибудь сильных чувств, воспринимая это как данность.

Пример В (взят из пробных заданий для разработанного автором теста Ai3Q; Kline, 1971). «Позволяете ли вы вашей собаке лизать вам лицо?» Это задание было предназначено для выявления чистоплотности, и ключевым ответом для него является «нет». Очевидно, те люди, у которых нет собаки, ответят «нет», но можно возразить, что часто чистоплотность не является причиной отсутствия домашних животных. К моему удивлению, этот вопрос вызвал исключительно значимые ответы. Некоторые индивидуумы, дойдя до этого вопроса, отказывались вовсе отвечать на вопросы теста, говоря, что все это вообще отвратительно; один испытуемый даже говорил мне, что он никогда не был так оскорблен, и никогда бы не допустил подобной мерзости, и тому подобное в том же духе.

Нет никакого сомнения, что этот вопрос затрагивает нечто скрытое и подавляемое. Уместность вышеупомянутой инструкции к тесту теперь понятна. Именно первый ответ, по всей вероятности, является индикатором определенного личностного качества. Как только испытуемые начинают раздумывать над вопросами, включаются не только защитные процессы, но и сознательные искажения, такие как желание произвести впечатление, угодить экспериментатору, – все это отрицательно влияет на результаты теста.

И вот что еще более важно: многие задания не могут выдержать критической оценки в основном из-за вполне оправданного желания исследователей вложить слишком много информации в краткую форму задания. Вот почему особое значение при создании заданий тестов придается понятности и конкретности. <...>

Пример Г. «Бывают ли у вас яркие сны?» Этот пример хорошо иллюстрирует наше указание. Большинство испытуемых, вероятно, смогут дать немедленный ответ – либо «да», либо «нет». Однако при внимательном рассмотрении этот вопрос оказывается неприемлемым. «В конце концов, насколько яркими могут быть сны? Мои сны кажутся мне яркими, но это мое субъективное мнение. Я действительно вижу яркие сны, но я также иногда вижу несколько однообразные и серые сны», – подобные мысли затрудняют ответы.

Пример Д. «У вас много друзей?» Как и в первом примере, на этот вопрос, по размышлении, чрезвычайно трудно дать точный ответ. Проблема опять заключается в значении определенных слов, в данном случае «много» и «друзей». С этими трудностями столкнутся внимательные, вдумчивые и добросовестные испытуемые. Они могут рассуждать так: «Думаю, у меня много друзей, но что значит «много»? Сколько на самом деле в среднем друзей имеют люди? Без этой информации, а также без знания о разбросе вокруг среднего значения, невозможно ответить, много их у меня, или нет».

Хотя все эти мысли несомненно правильны, на практике этот вопрос у многих испытуемых вызывает автоматический ответ. Слово «друзья» тоже может породить проблемы. Испытуемые могут рассуждать: «Что такое друг, чем он отличается от знакомого, есть ли вообще какие-либо различия? Возьмем А, является ли он мне другом? Некоторым образом, нам нравится бывать вместе, но если бы он мне был нужен, он был бы практически бесполезен. Теперь Б...», – и так далее.

Из этих примеров понятно, что в инструкциях необходимо просить испытуемых выполнять задания настолько быстро, насколько это возможно. Конечно, нельзя избежать того, что таким инструкциям не всегда следуют, и в исследовании навязчивости, выполненном автором книги, один из вопросов, касающийся того, быстро ли испытуемый решается на что-либо и придерживается этого решения, ясно показал возможность многих различных ответов, хотя на него и отвечали утвердительно «да».

Это последнее наблюдение подводит нас к той критике, которая направлена против личностных опросников, что мы сейчас и обсудим.

Возражение: задания личностных опросников по существу бессмысленны. Это становится очевидным из приведенных выше примеров Г и Д. Рассчитывать на то, что испытуемые-интеллектуалы будут отвечать быстро, – это не только оскорбительно для испытуемых (так утверждает Alice Heim в связи с обсуждением некоторых тестов интересов; Heim and Watts, 1966), но более того, у таких испытуемых появляются серьезные сомнения в том, что такие задания могут вообще что-либо измерять.

На эти критические замечания получен эмпирический ответ: анализ заданий любого рода показывает, что наше множество заданий измеряет однородный фактор, в то время как исследования валидности демонстрируют, что же это за фактор. Тот факт, что задания имеют сомнительное значение, становится несущественным, если ответы на эти задания фактически являются эффективно дискриминативными или коррелируют с внешним критерием. Вышеприведенная критика, хотя и может показаться серьезной, не имеет, таким образом, большого значения.

Таковы правила формулирования заданий, описанные Guilford (1959), и они способствуют обеспечению того, что подготовленные вопросы будут обеспечивать решение тех задач, которые стоят перед ними. Автору этой книги при конструировании собственных заданий для личностных тестов всегда удавалось создать надежные и, как я полагаю, валидные методики, когда он следовал этим правилам. Удалось ли бы ему это без уже известной нам методологии, неизвестно.

Устранение влияния установок на ответ

Кроме того, что при разработке заданий следует всегда помнить о вышеперечисленных правилах, необходимо, конечно, ослабить, насколько это возможно, влияние наиболее существенных установок на ответ.

Установка на согласие (acquiescence)

Установки на ответы (response sets) были определены Кронбахом (Cronbach, 1946) как стилистическая последовательность, стимулируемая формой ответов на задания личностного опросника. Как указывалось ранее, одной из наиболее существенных является установка на согласие (см. Messick, 1962), то есть тенденция соглашаться с утверждением независимо от его содержания.

Сбалансированные шкалы. Messick (1962) утверждает, что сбалансированная шкала – это один из способов минимизации влияния установки на согласие. Сбалансированной называется такая шкала, для которой равное или примерно равное количество заданий имеют ключевые ответы «да» или «нет», «верно» или «неверно».

Однако здесь заслуживают внимания два момента. Во-первых, сбалансированная шкала не устраняет полностью тенденцию: установка на согласие все же может проявиться, но, как указывает Knowies (1963), такая шкала не позволит спутать «соглашающегося» испытуемого с тем, у кого реально высокие показатели, а это важно. Конечно, можно возразить, что «соглашающийся» испытуемый с потенциально высокими показателями не будет выявлен при сбалансированной шкале. Если это

происходит чаще, чем в нескольких отдельных случаях, то последующее исследование валидности теста будет обречено на неудачу.

Во-вторых, искажающего влияния этой установки на показатели по тесту можно избежать только в том случае, если будут сформулированы в равной степени содержательные, недвусмысленные и побуждающие к определенному ответу задания, имеющие как положительные, так и отрицательные ключевые ответы. Если вы сможете сформулировать лишь очень небольшое количество заданий с ключевым ответом «нет», то эти задания будут способствовать низкой валидности шкалы. Несколько примеров пояснят это.

Пример 1. Рассмотрим вопрос на экстравертированность: «Вам нравятся вечеринки?» Обратной формой этого вопроса будет: «Вам не нравятся вечеринки?» В этих заданиях стилистические обороты языка удовлетворительны, потому что принято говорить, что вечеринки нравятся или не нравятся. Они также удовлетворительны, потому что, как это и случается, испытуемому с высоким показателем по параметру экстраверсии нравятся вечеринки, а испытуемому с низким показателем – не нравятся. Таким образом, полярность этих заданий эффективна. Однако часто попытка получить обратную форму вопроса становится источником ошибок.

Пример 2. Следующее задание было создано, чтобы выявить удовлетворение, получаемое от статистики – как утверждают, оно относится к чертам навязчивости: «Являетесь ли вы одним из тех людей, кто находит статистические данные и таблицы совершенно скучными?» Это обратная форма вопроса с ключевым ответом «нет». Однако, очевидно, (прежде чем первое испытание теста показало, что этот вопрос не работает), можно не считать статистику скучной, но и не восхищаться ею. Таким образом, обращение вопросов, когда они относятся к некоторым крайним проявлениям в поведении, вероятнее всего не даст результата в силу континуальности, лежащей в основе многих ответов на задания. Обращение вопросов обычно предполагает дихотомичность ответа. Другими словами, если ответ на вопрос является дихотомическим, то обращение вопроса для сбалансированной шкалы возможно; если же используются крайние (граничные) значения из континуума, обращение не будет удачным.

Пример 3. Аналогично, можем рассмотреть вопрос о том, нравится ли испытуемым отдавать распоряжения. Обратная форма вопроса, такая как: «Вы не испытываете удовольствия, когда вам вменяется в обязанность отдавать распоряжения?» – не может быть удачной, потому что возможны случаи, когда отрицание неприязни к распоряжениям, прика-

зам вовсе не означает получение удовольствия от этого. В основе этого ответа лежит континуум, а не дихотомия. Этот вопрос не может быть обращен.

Пример 4. В данном задании рассматривается аккуратность: «В школах сильно преувеличивают значение аккуратности». Можно утверждать, что навязчиво аккуратный индивидуум будет считать, что значение этой особенности поведения невозможно преувеличить. Следовательно, данное задание было написано так, чтобы отрицательный ответ действительно выявлял исследуемую черту. Таким образом, с точки зрения разработки заданий, это жизнеспособное «негативное» задание.

В этих примерах проиллюстрированы два наиболее важных момента в формулировании заданий с отрицательными ключевыми ответами: они могут быть сформулированы, во-первых, если отрицательный ответ соответствует реальному поведению, и во-вторых, если в основе ответов лежит дихотомия, а не континуум, как в приведенном выше примере 1.

Понятные, недвусмысленные утверждения. Имеющий значение в контексте нашей работы вопрос был поднят Guilford (1959) при попытке устранить установку на согласие из личностных опросников. Он утверждает, что согласие наименее вероятно тогда, когда задания понятны, недвусмысленны и относятся к конкретному поведению. Поскольку эти качества уже были указаны среди тех, которые, по моему предположению, должны быть присущи разрабатываемым заданиям, я не буду более говорить о них, а лишь проиллюстрирую это положение несколькими примерами.

Так, вопрос: «Играете ли вы на каком-либо музыкальном инструменте?», – является настолько конкретным, что индивидуум должен был бы иметь предельно выраженную установку на согласие, чтобы утвердительно ответить на этот вопрос, если это не соответствует истине. С другой стороны, вопрос: «Нравится ли вам музыка?», – настолько неопределенный (в том, где же критерий того, что музыка нравится?), что согласие, вероятно, будет фактором, влияющим на положительные ответы в этом вопросе. В последнем примере есть две особенности. Прежде всего, обратите внимание, что данный вопрос несравним с вопросом: «Нравятся ли вам вечеринки?» В этом вопросе критерий того, нравятся ли вечеринки, известен каждому: частые посещения с желанием и энтузиазмом. Следовательно, этот вопрос – практически сокращенная форма вопроса: «Посещаете ли вы много вечеринок?» Таким образом, для него вероятность подвергнуться влиянию установки на согласие меньше, чем для вопроса: «Любите ли вы музыку?»

К этой особенности относится и неопределенное утверждение «нравится музыка». Это выражение бесполезно в задании. Так, слово «нравится» может соответствовать разнообразным чувствам: от тех, которые испытывают великие композиторы и исполнители, когда слушают, пишут или исполняют музыку, до чувств человека, который любит слушать популярные песенки, совершая субботние покупки. Подобно этому, термин «музыка» означает огромное разнообразие различных направлений: например, джаз, поп, народная музыка, рок, барокко, доклассическая, классика, романтизм, модерн, неоклассицизм, – а, кроме того, может иметь отношение к слушанию и исполнению, так что идентичные ответы на вопрос могут отражать совершенно различное поведение. Например, «да» для испытуемого 1 может отражать наслаждение от пения контртенора в ранней полифонической венецианской церковной музыке. А для испытуемого 2 это может отражать удовольствие прослушивания мотивчика типа «Танцуй со мной», когда он сидит за рулем своей машины. Любое задание, в результате оценки которого оказывается, что столь разные области поведения будут отнесены к одному и тому же классу, с очевидностью является бесполезным.

Проверка влияния установки на согласие. До сих пор все наши усилия были направлены – при помощи сбалансированных шкал и формулирования предельно ясных и конкретных заданий – на уменьшение влияния установки на согласие или на то, чтобы сделать менее вероятным получение за счет тенденции к согласию высоких показателей по переменной, для измерения которой предназначен тест. Однако, как уже говорилось, действие этой установки возможно даже при сбалансированных шкалах, и далеко не всегда можно создать настолько понятные вопросы, чтобы быть уверенным, что влияние установки устранено. Поэтому разработаны методики, предназначенные для проверки того, была ли установка на согласие фактором, влияющим на ответы.

Социально одобряемые ответы

Edwards (1957) показал на материале с заданиями MMPI, что наблюдается высокая положительная корреляция между степенью социальной желательности утверждений, оценивавшейся экспертами, и количеством реальных социально одобряемых ответов на них испытуемыми. Поэтому он утверждает, что данная установка должна детерминировать ответы на задания и, следовательно, является основным источником невалидности тестов. Хотя, очевидно, невозможно полностью устранить влияние установки на социально одобряемые ответы, есть разнообразные приемы, полезные для уменьшения ее влияния. Эти приемы описаны ниже.

Задания с вынужденным выбором, подобранные по их социальной желательности. В списке личностных предпочтений (Personal Preference Schedule) Эдвардса (EPPS) (Edwards, 1959) задания состоят из двух утверждений, подобранных по социальной желательности, одно из которых испытуемый должен выбрать. Это радикальное решение для устранения влияния установки на социально одобряемые ответы. Однако, этот метод не получил поддержки по следующим причинам.

(1) Крайне трудно получить согласованные утверждения, релевантные также в терминах содержания, которое мы хотим измерить (Edwards, 1957). Действительно, серьезное возражение против EPPS – это то, что данный тест является немногим более, чем упражнением по конструированию тестов, и мало свидетельств того, что он измеряет переменные с какой-либо эффективностью (см. Kline, 1979).

(2) Любые незначительные различия в социальной желательности между частями заданий имеют тенденцию увеличиваться, когда они предъявляются вместе, как это предусмотрено в форме вынужденного выбора, что сводит на нет большинство из усилий по подбору утверждений.

(3) Экспертное оценивание социальной желательности – значительное упрощение данного явления. Это становится ясно из того, как получается средняя экспертная оценка социальной желательности для каждого задания. Для этого предполагается, что социальная желательность одномерна (хотя a priori это не так). В действительности было бы нужно многомерное шкалирование влияния социальной желательности по всем заданиям, и затем подсчет показателей по отдельным измерениям – процедура, которая могла бы быть, несомненно, рекомендована в свете приведенного выше пункта (2). Кроме того, как указывает Messick (1960), социальная желательность сама по себе допускает значительные индивидуальные различия: то, что социально желательно для члена парламента, почти наверное не является таковым для лондонского докера.

Исходя из этих трех причин, не рекомендуется прибегать к такому радикальному и, по-видимому, недостаточно эффективному шагу, как конструирование спаренных заданий, подобранных по их социальной желательности.

Избегайте явно социально желательных / нежелательных заданий. Существует ряд характеристик и качеств, с которыми мало кто захочет согласиться, по крайней мере в среде образованных европейцев. Они настолько очевидны, что когда мы проиллюстрируем их ниже несколькими примерами утверждений, то они покажутся явно абсурдными. Вот не-

сколько примеров утверждений, которые являются явно социально желательными или нежелательными:

(1) Я с трудом переношу неудачи: (да, нет).

(2) Я не понимаю юмор: (да, нет).

(3) Я постоянно лгу: (да, нет).

(4) Я мало сексуален: (да, нет).

(5) Я сексуальный психопат: (да, нет).

(6) Я не могу контролировать свои эмоции: (да, нет).

(7) Я завистливый и ревнивый человек: (да, нет).

(8) Я скупой: (да, нет).

(9) Когда возможно, я отлыниваю от работы: (да, нет).

(10) Я лгу, чтобы избавиться от хлопот: (да, нет). <...>

Измерение социально желательных или нежелательных черт. Если измерению подлежат социально желательные или нежелательные черты, при разработке заданий следует избегать прямолинейного подхода, как в перечисленных выше утверждениях. Два примера пояснят сказанное.

Пример 1. Задание для измерения скупости. Поскольку (см. утверждение 8 выше) прямой подход не годится, я утверждал при разработке теста Ai3Q, что скупой человек вполне мог бы думать, что содержащиеся в народной мудрости высказывания о бережливости очень разумны, тогда как на менее скупого они не произвели бы впечатления. Следовательно, я попытался сформулировать задание следующим образом: «Каждый ребенок должен знать, что бережливость лучше богатства». Похоже, что в этом задании ответы как «да», так и «нет», не имеют отношения к социальной желательности (не являются социально одобряемыми). Действительно, этот вопрос оказался удачным по всем результатам анализа заданий.

Пример 2. Задание для выявления мстительности. Мало кто подтвердит утверждение: «Я мстителен». Однако, как уже говорилось, мстительные индивидуумы обычно проецируют свою мстительность на других, т.е. действуют механизмы защиты. Таким образом, я сконструировал утверждение: «Поступками большинства революционеров руководит мстительная жестокость». Я подумал, что мало кого из испытуемых можно было бы действительно причислить к революционерам, так что мнения обследуемых будут отражать их собственные защитные реакции и стремления. Это задание оказалось удачным, и я полагаю, что проекция – это механизм, действие которого может быть использовано в формулировании вопросов, которые слишком социально нежелательны, чтобы задавать их прямо. <...>

Использование шкалы лжи. Некоторые авторы (например, Айзенк в тестах EPI и EPQ) вводят особую группу заданий для выявления тех лиц, которые склонны давать социально одобряемые ответы. Они состоят из вопросов, касающихся незначительных проступков, которые, увы, иногда совершаются большинством людей. Набравший наибольшее количество баллов по такой шкале рассматривается как дающий социально одобряемые ответы, а поэтому его показатели по тесту могут быть проигнорированы. Хотя Eysenck и Eysenck (1976), исходя из факторного анализа заданий теста EPQ утверждают, что шкала лжи измеряет определенную личностную переменную, для практического тестирования со значительным потоком испытуемых этот прием для обнаружения установки на социально одобряемые ответы весьма полезен.

Вот некоторые типичные утверждения шкалы лжи: «Я никогда не лгу»; «Я всегда прихожу вовремя на встречи и свидания»; «Я всегда плачу за проезд на транспорте».

Адекватный анализ заданий и валидизация теста. Несмотря на все сказанное, я по-прежнему утверждал бы, что при соответствующем анализе и отборе заданий во время разработки теста, при тщательной валидизации теста, как и в случае с установкой на согласие, влиянием тенденции к социально одобряемым ответам можно пренебречь.

(1) Анализ заданий. По определению, наличие в тесте задания, провоцирующего социально одобряемые реакции, должно приводить к тому, что распределение ответов на него будет смещено, то есть не будет соответствовать нормальному распределению. Таким образом, устранением из теста заданий с распределением ответов, отличным от нормального, мы избавимся от действия установки на социально одобряемые ответы. Более того, если большинство заданий дают нормальное распределение ответов и они нагружены некоторым общим фактором, тогда установка на социально одобряемые ответы не может оказывать сильное влияние и на другие задания, относящиеся к тому же фактору. Подобные аргументы приводятся при анализе заданий с использованием бисериальной корреляции результатов выполнения каждого задания с общим показателем по тесту. Таким образом, при адекватном анализе те задания, результат выполнения которых подвержен влиянию установки на социально одобряемые ответы, должны быть устранены, если только, по нелепой случайности, все задания, выбранные нами для теста, не оказались измеряющими эту черту. Возможность возникновения этой ситуации должна проверяться при валидизации теста.

(2) Валидизация теста. Более важной процедурой, нежели проверка на тенденцию к социально одобряемым ответам, является валидизация тес-

та. Если мы покажем, что тест валиден, то тогда не имеет значения, влияет ли на его выполнение установка на социально одобряемые ответы, или нет. Один из путей доказательства того, что тест свободен от действия установки на социально одобряемые ответы, – показать при исследовании валидности, что он не связан со шкалой социальной желательности Кроуна-Марлоу (Crowne-Marlowe Social Desirability Scale; Crowne и Marlowe, 1964), шкалой, состоящей из явно социально желательных (нежелательных) утверждений.

Выводы относительно установки на социально одобряемые ответы. Нет сомнения, что установка на социально одобряемые ответы может влиять на результаты выполнения заданий, и, следовательно, на показатели тестов личности. Несмотря на это, ее влияние может быть минимизировано. Вот некоторые выводы:

(1) Следует всячески избегать заданий с явно социально желательной или нежелательной окраской.

(2) Процедура анализа заданий позволит устранить те задания, ответы на которые явно смещены в одном направлении («да» или «нет»).

(3) Должна быть всегда продемонстрирована валидность теста, что позволит окончательно устранить все задания, в ответах на которые сказывается установка на социальную желательность.

(4) Нет необходимости предпринимать столь тщательно разрабатываемые меры предосторожности против установки на социальную желательность, как это делал Edwards (1957).

Другие установки на ответы

Тенденция подтверждать крайние ответы

Это тенденция, сказывающаяся в рейтинговых шкалах и таких тестах, как, например, тест личностных шкал Компея (Comrey Personality Scales), то есть тех, в форму заданий которых входят рейтинговые шкалы. С моей точки зрения, преимущества рейтинговых шкал (в плане чувства удовлетворения у тех испытуемых, которые полагают, что на вопросы лучше отвечать в такой форме) сводятся на нет проблемами, возникающими с теми испытуемыми, которые склонны подтверждать крайние ответы. Для того, чтобы не спутать их с лицами, имеющими высокие показатели по тесту, сбалансированная шкала уже не поможет, потому что при такой установке каждый из крайних пунктов шкалы одинаково привлекателен. Единственный способ избежать этой проблемы – не использовать задания данного типа. Если же мы по каким-либо причинам вынуждены использовать такие шкалы, то тщательный анализ заданий и валидизация переменных теста, вероятно, смогут устранить те вопросы

(утверждения), которые особенно побуждают испытуемых проявлять эту установку.

Как утверждает Guilford (1959), наиболее благоприятной почвой для проявления любых установок на ответы являются те задания, которые неопределенны, неоднозначны и неконкретны. Значение этого утверждения невозможно преувеличить. Формулирование заданий путем следования указанным выше правилам позволит минимизировать влияние установок. Более того, тщательная валидизация теста продемонстрирует, что влияние этих искажающих факторов незначительно. Однако это влияние не будет столь несущественным, если не будут приняты меры предосторожности. Применительно к установкам на крайние ответы можем рекомендовать избегать использовать задания типа рейтинговых.

Тенденция к подтверждению средних значений

Несомненно, лучший способ избежать проявления этой установки – это использовать дихотомические задания. Однако у некоторых испытуемых возникают сложности при работе с дихотомическими заданиями. Они считают, что на них невозможно отвечать, а поэтому (для этих испытуемых) желательно введение некоторой средней категории ответов. Исследования (Bendig, 1959) показали столь высокую корреляцию между дихотомическими и трихотомическими заданиями, что риск проявления побочных явлений, подобных обсуждаемому, не оправдывает использования последних.

Хорошо сформулированные задания могут быть написаны так, что выбор средней категории не будет притягательным для испытуемых. Эта категория ответов особенно привлекательна тогда, когда оба крайних значения в равной степени не затрагивают, безразличны для испытуемых. Например: «Что бы вы предпочли: (а) осмотреть консервный завод; (б) пойти в местный музей; (в) не знаю?» Как могут быть выявлены такие вопросы при проверке теста в том случае, когда мы используем дихотомические задания? Автор данной книги использовал такой прием: во время проверки теста он снабдил его специальной инструкцией, в которой указывалось, что все задания, при выполнении которых испытуемым потребовалась средняя категория ответов, должны быть помечены крестиком. От тех заданий, которые часто отмечаются таким образом, лучше отказаться, если только они не оказались особенно эффективными в ходе анализа заданий.

Задания, для которых необходима средняя категория ответов, не смогут пройти процедуру анализа и будут автоматически устранены, а ис-

следование валидности может показать, что установка на средние ответы не является существенным источником ошибок. <...>

Содержание вопросов (утверждений)

До сих пор при обсуждении принципов конструирования заданий основное внимание уделялось их форме. При этом мы предполагали, что знаем, какие черты (особенности) пытаемся тестировать. Тем не менее, справедливо было бы спросить, каким же именно образом мы принимаем решения о содержании заданий. Трудно делать общие заключения об этом, поскольку многое зависит от особенностей конкретной области поведения, для диагностики которой мы хотим разрабатывать тест личности. Чтобы проиллюстрировать, как принимать решения о содержании тестов, я приведу несколько примеров. <...>

Практический пример. Нет сомнений в том, что полезно иметь инструмент для измерения агрессивности, например, в центре по перевоспитанию правонарушителей или для малолетних заключенных. Основным подходом в этом случае было бы составление списка всех проявлений агрессивности, которые только можно вообразить, преобразование их в задания и апробация на соответствующей выборке. Следует отметить, что при таком подходе не стоит вопрос о том, что есть агрессия как личностное измерение. Для этого необходимо специальное исследование. Так, факторный анализ заданий продемонстрировал бы, есть ли только одно измерение, ряд коррелирующих между собой измерений, несколько некоррелирующих измерений или ни одного реального синдрома поведения, которые могли бы быть значимо описаны как агрессивность.

Получение содержания задания. Возвращаясь к примеру, отметим, что есть набор признаков агрессивного поведения, которые бы могли быть использованы в заданиях: постоянно дерется (не в шутку); когда раздражен, вступает в драку по любому поводу; использует в драке разбитые бутылки; носит с собой бритвы, кастеты, велосипедные цепи, складные ножи, ремни с металлическими бляхами, имеет тяжелые ботинки; бьет упавших противников ногами; избивал кого-либо до потери сознания; страдал от несправедливости и оскорблений; кричит, если раздражен; разбрасывает вещи по комнате; лжет, чтобы раздразнить конкурентов; придумывает страшные истории. Затем подобный список при помощи приемов, описанных в данной главе, может быть преобразован в задания теста.

Заключение

При тех сложных и неизбежно неточных инструкциях для конструирования заданий тестов личности, приведенных в данной главе, наиболее

ценным может оказаться краткое пошаговое описание интересующей нас процедуры.

(1) Перечислите черты и особенности поведения из описаний в психологической литературе.

(2) Преобразуйте описание каждой черты или особенности поведения в задание. Это лучше всего сделать при помощи обычных форм заданий опросников: (а) дихотомических заданий (типа «да – нет»); (б) трихотомических заданий (типа «да – ? – нет»); (в) альтернативных заданий; (г) заданий типа «нравится – не нравится»; (д) заданий с вынужденным выбором; (е) заданий с рейтинговыми шкалами. Выбор формы задания зависит от особенностей используемого материала и оценки преимуществ и недостатков каждого типа заданий.

(3) Независимо от используемого типа заданий старайтесь, чтобы назначение каждого задания не было слишком очевидным.

(4) Формулируйте каждое задание понятно и недвусмысленно.

(5) Насколько возможно, обеспечьте, чтобы каждое задание относилось к какой-либо конкретной области поведения.

(6) В каждом задании должен содержаться только один вопрос или одно утверждение.

(7) Избегайте использовать термины частоты и другие субъективные выражения.

(8) Когда это возможно, задания должны касаться поведения, а не чувств и отношений.

(9) Обеспечьте, чтобы ответы на задания давались быстро.

(10) Избегайте влияния основных установок на ответы, таких как установка на согласие и установка на социально одобряемые ответы.

(11) Вероятность проявления установки на согласие лучше всего уменьшается формулированием понятных заданий и использованием сбалансированных шкал.

(12) Проверьте при помощи процедур анализа заданий то, что тенденция к согласию – несущественный фактор.

(13) Установки на социально одобряемые ответы легче всего избежать путем тщательного формулирования заданий.

(14) Проверьте при помощи техники анализа заданий, что установка на социально одобряемые ответы – несущественный фактор.

(15) Избегайте с помощью адекватной формы заданий влияния установок на выбор крайних или средних категорий ответов.

(16) Проверьте при помощи процедуры валидизации, что влияние установок на ответы не является существенным. Если тесты валидны, то установки на ответы не могут оказывать влияние на их показатели.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение ……………………………………………………………… 3

Психодиагностика как наука и практика …………………………… 4
Этические принципы психологической диагностики ……………... 6
Психодиагностические ситуации и задачи …………………………. 12
Психологический диагноз …………………………………………… 15
Диагностические ошибки ……………………………………………. 18
Психодиагностическое заключение ………………………………… 20
Сообщение результатов психодиагностического обследования ….. 21
Классификация психодиагностических методов и методик ………. 25
Компьютерная психологическая диагностика ……………………... 32
Основы психометрии ………………………………………………… 37
Конструирование психодиагностических методик ………………... 38
Адаптация психодиагностических методик ………………………... 45

Библиографические ссылки …………………………………………… 48
Приложение …………………………………………………………... 49

Учебное издание

Трухан Елена Антоновна

ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Учебные материалы
для студентов специальности
1-23 01 04 «Психология»

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. А. Трухан*

Подписано в печать 07.05.2014. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 4,19. Уч.-изд. л. 3,43. Тираж 50 экз. Заказ № 26

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика на копировально-множительной
технике факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета.
Ул. Кальварийская, 9, 220004, Минск.